



Universidade de Aveiro

Departamento de Educação

2014

**ANA CLÁUDIA
DA SILVA
SANTOS**

**CONHECIMENTO DAS LETRAS E EMERGÊNCIA DA
LINGUAGEM ESCRITA**



Universidade de Aveiro

Departamento de Educação

2014

**ANA CLÁUDIA
DA SILVA
SANTOS**

**CONHECIMENTO DAS LETRAS E EMERGÊNCIA DA
LINGUAGEM ESCRITA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Professora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente aos meus pais, por me terem proporcionado a hipótese de realizar esta formação, e por me terem ensinado a nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu irmão, que sempre foi um grande apoio, e que sempre foi um exemplo de que devemos viver a vida com determinação e paixão.

Ao meu noivo, por todo o apoio dado, pelas ideias e conselhos, por toda a paciência e por sempre me ter mostrado que a persistência e a dedicação só podem conduzir ao sucesso.

Às minhas Amigas: Ana Reis, Catarina Costa e Filipa Covas, pelo apoio incondicional prestado ao longo do tempo e, principalmente, nesta etapa final.

O júri

Presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Ana Filipa Almeida da Silva

Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Vagos

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Sendo este um trabalho resultante da participação e dedicação de várias pessoas, agradeço...

À Professora Orientadora de Seminário de Investigação Educacional, Maria Luísa Álvares Pereira, por me ter acompanhado nesta fase tão importante da minha formação académica.

À Professora Orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, Marlene da Rocha Miguéis, por todas as reflexões sobre a prática e, apoio fundamental durante todo este percurso, por me fazer ver e acreditar que as crianças são sempre a nossa prioridade enquanto educadores/professores.

À educadora de infância da sala 5 do CIAQ e às suas auxiliares de ação educativa. Em especial, ao grupo de crianças, que participou ativamente neste projeto de intervenção, sem o qual não seria possível a realização deste relatório.

À minha colega de estágio e amiga, Cátia Lopes, apoio diário essencial durante o desenvolvimento deste projeto de intervenção.

Aos meus pais, pois foram eles que me deram a possibilidade de realizar este sonho.

Ao meu noivo e ao meu irmão por me terem acompanhado ao longo da minha formação no âmbito do ensino superior.

Às minhas amigas, Ana Reis, Catarina Costa e Filipa Covas, pela ajuda dada e pela imensa paciência que tiveram.

À professora Margarida pelo apoio e disponibilidade demonstrados ao longo do tempo.

A todos os familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram para que este meu sonho pudesse tornar-se real.

Palavras-chave

Crianças, pré-escolar, linguagem, emergência da escrita, letras, aprendizagem, linguagem oral, linguagem escrita

Resumo

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender de que forma é que o educador de infância pode despertar nas crianças o desenvolvimento da linguagem escrita.

Este relatório aborda a aprendizagem e a aquisição da linguagem, através da interação entre a criança ainda muito pequena e a família.

Ao mesmo tempo, antes da entrada no ensino formal, a criança começa a formar concepções precoces sobre a linguagem escrita manifestadas nas suas tentativas de escrita. Atualmente sabe-se que o conhecimento do nome das letras, assim como as escritas inventadas são cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Desta forma, a emergência da escrita, assume, no pré-escolar, um papel fundamental, na medida em que estimula o desenvolvimento, na criança, de competências de escrita e de leitura essenciais à aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, foi implementado um projeto de intervenção que teve por base as concepções precoces demonstradas por um pequeno grupo de cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, através de um teste inicial de avaliação das tentativas de escrita das crianças.

Concluída a dinamização das atividades que constituíram o referido projeto de intervenção, foi realizado um teste final, com o intuito de verificar uma possível evolução das competências de escrita das mesmas, através das suas tentativas de escrita. Este teste também teve como finalidade, avaliar a adaptabilidade das atividades dinamizadas e da qualidade da intervenção relativamente ao objetivo primário mencionado.

Keywords

Children, preschool language, emergence of writing, letters, learning,
oral language, written language

Abstract

This thesis study aims at understanding how it is that the kindergarten teacher can awaken in children the development of written language. This report addresses the learning and language acquisition through the interaction between the young child and the family at an early stage.

At the same time, before the entry into formal schooling, the child begins to form early conceptions about written language expressed in their attempts to mime and draft writing. Currently it is known that the knowledge of the name of the letters, as well as the written guided and invented tasks are crucial for the learning of reading and writing.

Thus, the emergence of writing, assumes, in preschool, a key role, since it stimulates the child development into the writing skills essential to the learning of written language for reading.

Therefore, an intervention project was implemented and it was based on early conceptions demonstrated by a small group of five children, aged between four and five years, through an initial assessment testing attempts at children's writing.

After the stimulation of activities that constituted the said intervention project, a final test was performed in order to verify a possible evolution and improvement of the same writing skills through their attempts at writing. This test also aimed at assessing the adaptability of streamlined activities and the quality of the intervention targeting the mentioned purpose.

ÍNDICE

	PÁGINA
ÍNDICE DE FIGURAS	iv
ÍNDICE DE QUADROS	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS	v
SIGLAS E ABREVIATURAS	v
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Introdução.....	3
2.1. Importância do desenvolvimento da linguagem na educação pré-escolar	4
2.1.1. A primeira leitura orientada	4
2.1.2. Da oralidade à escrita	6
Síntese	9
2.2. A emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar	10
2.2.1. Do desenho às primeiras escritas inventadas	10
2.2.2. Papel do educador	13
Síntese	17
3. CONTEXTUALIZAÇÃO	19
4. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	20
Introdução.....	20
4.1. Contextualização da Prática Pedagógica	20

4.1.1.	Caraterização da Comunidade.....	20
4.1.2.	Caraterização da instituição	21
4.1.3.	Caraterização da sala de pré-escolar	22
4.1.4.	Caraterização do grupo de crianças.....	27
4.1.5.	Caraterização do contexto familiar das crianças	29
5.	PROJETO DE INTERVENÇÃO	32
	Introdução.....	32
5.1.	Objetivo geral e objetivos específicos	33
5.1.1.	Estrutura do programa.....	33
5.2.	Aspetos metodológicos.....	34
5.2.1.	Método utilizado	34
5.2.2.	Instrumentos de recolha de dados	34
5.2.3.	Participantes	35
5.3.	Teste inicial.....	35
	Introdução.....	35
5.3.1.	Sujeitos do estudo.....	36
5.3.2.	Descrição do teste inicial.....	36
5.3.3.	Apresentação, análise e interpretação de resultados	37
5.3.4.	Conclusões	44
5.4.	Descrição, análise e reflexão crítica das sessões	45
	Introdução.....	45

5.5. Teste final aplicado.....	63
Introdução.....	63
5.5.1. Descrição do teste final	64
5.5.2. Apresentação, análise e interpretação de resultados	64
5.5.3. Conclusões	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
7. REFERÊNCIAS	78
Bibliografia.....	78
Documentos Oficiais	81
Webgrafia	81
ANEXOS.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 – Identificação na porta da sala
- Figura 2 – Sala Heterogénea 5 (organização do espaço)
- Figura 3 – Espaço da casinha
- Figura 4 – Espaço da manta
- Figura 5 – Espaço da biblioteca
- Figura 6 – Espaço das mesas
- Figura 7 – Espaço do computador
- Figura 8 – Cartões utilizados para a aplicação do teste das letras
- Figura 9 – Tentativa de escrita de **D2**
- Figura 10 – Tentativa de escrita de **E**
- Figura 11 – Tentativa de escrita de **T**
- Figura 12 – Tentativa de escrita de **J3**
- Figura 13 – Tentativa de escrita de **M2**
- Figura 14 – Tentativas de escrita por parte das cinco crianças
- Figuras 15 – História “ABC” de Luísa Ducla Soares (1999)
- Figura 16 – Registo fotográfico da narração da história “ABC”
- Figura 17 – Desenho elaborado por uma das crianças
- Figura 18 – Letra H construída com legos durante o brincar livre
- Figura 19 – Ficha “Encontra as vogais e os seus esconderijos”
- Figura 20 – Realização da ficha por duas das crianças do pequeno grupo
- Figura 21 – Elaboração do “livro do alfabeto” por cada criança
- Figura 22 – Letras utilizadas para a realização da atividade
- Figura 23 e 24 – Exemplos da atividade “A árvore de natal feita com letras”
- Figura 25 – Folha branca com a faixa do nome próprio
- Figura 26 – O **D2** a trabalhar na letra K
- Figura 27 – O **T** a trabalhar na letra I
- Figura 28 e 29 – Atividade “Aprender a soletrar o meu nome”, através de figuras com letras minúsculas e maiúsculas
- Figura 30 e 31 – Atividade “Cartaz das letras do alfabeto”
- Figura 32 – Tentativa de escrita de **D2**
- Figura 33 – Tentativa de escrita de **E**

Figura 34 – Tentativa de escrita de **J3**

Figura 35 – Tentativa de escrita de **M2**

Figura 36 – Tentativa de escrita de **T**

Figura 37 – Tentativas de escrita por parte das cinco crianças (teste final)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Idades das crianças do grupo à data de conclusão da nossa intervenção

Quadro 2 – Distribuição das crianças, participantes do teste inicial, segundo o género e a idade

Quadro 3 – Síntese da informação dos quadros do Anexo 1

Quadro 4 – Síntese da informação dos quadros do Anexo 3

Quadro 5 – Níveis evolutivos de cada criança aquando da realização dos testes inicial e final

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades extra curriculares desenvolvidas pelo grupo

Gráfico 2 – Profissões dos pais das crianças da sala 5 do CIAQ

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Atividade Extra Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIAQ – Centro Infantil, Arte e Qualidade

COOFUA – Cooperativa dos Funcionários da Universidade de Aveiro

DE – Departamento de Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MA – Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

MF – Meta Final

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SIE – Seminário de Investigação Educacional

UC – Unidade Curricular

UA – Universidade de Aveiro

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito das unidades curriculares *Prática Pedagógica Supervisionada* e *Seminário de Investigação Educacional*, as quais se inscrevem no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A aprendizagem da linguagem é fundamental para podermos comunicar, obter informação ou registar algo importante. É através da linguagem que alcançamos cada vez mais informação e, com ela, construímos conhecimento. Neste processo de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem constante por parte da criança, importa referir que o educador é um apoio, um interveniente de alto-relevo, na medida em que ajuda a criança na sua constante exploração do mundo envolvente. O educador assume, igualmente, um papel fundamental nas aprendizagens das crianças, sendo que as atividades que propõe, o seu exemplo e o seu apoio constituem verdadeiros pilares indispensáveis para despertar uma maior motivação e o interesse das crianças. Assim, no que diz respeito à linguagem escrita, como sustenta Mata (2008), “(...) as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo esta progressão resultante das oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de reflectir, dos apoios que tiveram e das respostas às questões que foram colocando” (p. 42). Assim, a aprendizagem da linguagem, particularmente da linguagem escrita, é mais do que uma simples aquisição de conhecimento, é, por exemplo, descobrir um meio de adquirir informação ou de registar algo que queiramos perpetuar no tempo.

Consideramos, desta forma, essencial à construção deste trabalho, recorrer a vários autores, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), a textos de apoio para educadores de infância do ME- DGIDC, como o da autoria de Lourdes Mata (2008), e a documentos oficiais como as OCEPE (1997). Por sua vez, no que diz respeito aos testes inicial e final, aplicados anterior e posteriormente à dinamização das atividades delineadas, bem como a posterior análise dos resultados, baseamo-nos, essencialmente, no trabalho de Alves Martins e Niza (1998), *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, e no artigo de Lourenço e Martins (2010), *Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar*.

De forma geral, a nossa investigação procura compreender o papel do educador no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar, admitindo-se que as atividades propostas, o exemplo e o apoio constituem pilares indispensáveis para despertar-lhes o interesse e a motivação.

Assim, na primeira parte, apresentar-se-á a fundamentação teórica que, em traços gerais, aborda algumas questões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem na educação pré-escolar, mas concretamente a emergência da escrita (isto é, a “passagem” do desenho às primeiras escritas inventadas), considerando a importância da mediação do educador, das primeiras leituras orientadas e da reflexão promovida acerca da relação entre a oralidade e a escrita.

Na componente metodológica, faremos uma pequena breve alusão ao período em que decorreu o estágio, realizado no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, e o estudo de campo, caracterizando a comunidade e a instituição, assim como o grupo de crianças e respetivos familiares. No que se refere ao projeto de intervenção propriamente dito, procederemos à descrição, à apresentação e à respetiva análise da sua dinamização com um grupo de cinco crianças do pré-escolar, com as quais trabalhamos na PPS A2.

Os primeiros desenhos e as conseqüentes tentativas de escrita são fundamentais para as crianças desenvolverem a linguagem escrita e para que o educador tenha a oportunidade de os observar e analisar, de maneira a elaborar e proporcionar às crianças atividades potenciadoras da aquisição e da aprendizagem da escrita. Assim, para compreender melhor o objeto em estudo realizamos um teste inicial que possibilitou mapear os conhecimentos adquiridos pelas crianças e avaliar as suas primeiras concepções de escrita. Posteriormente, a informação recolhida ajudou-nos a planificar a intervenção, especialmente no que diz respeito às estratégias e às atividades mais ajustadas à descoberta progressiva da linguagem escrita.

De igual modo, após a conclusão do projeto de intervenção, realizámos o teste final (uma repetição do teste aplicado inicialmente), permitindo-nos – através de um processo de comparação – verificar a evolução das concepções de escrita primárias. Importa, portanto, referir que o nosso projeto de intervenção tinha como principal objetivo compreender o papel do educador no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar, admitindo-se que as atividades propostas, o exemplo e o apoio constituem pilares indispensáveis para despertar-lhes o interesse e a motivação.

Numa fase posterior, após a dinamização das atividades, realizámos um teste final, que consistiu numa repetição do teste aplicado inicialmente, e que nos permitiu verificar se

as crianças se encontravam no mesmo nível de escrita em que estavam no teste inicial ou se o nível era outro.

As metas de aprendizagem¹ foram base crucial para a elaboração das múltiplas planificações do programa de intervenção que, posteriormente, foi implementado e dinamizado com o grupo de crianças.

Por último, teceremos algumas considerações finais, refletindo sobre as conclusões que este estudo nos permitiu chegar. Refletiremos, ainda sobre algumas limitações do trabalho, apresentando sugestões do que poderíamos ter realizado de outra forma, tendo em conta os gostos e as necessidades das crianças.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

A aprendizagem é uma forma de “aquisição de conhecimento que se estrutura a partir da relação que se estabelece entre o conhecimento prévio que se possui sobre o assunto e a nova informação que é objecto de aprendizagem” (Sim-Sim, 2001, p. 53) e, no caso da linguagem, aplicam-se os mesmos pressupostos.

Utilizada essencialmente como instrumento de comunicação, de informação e/ou de registo, desde a nascença que o ser humano comunica com quem o rodeia, primeiramente a partir do choro e depois através de sons e de gestos. Como refere Sim-Sim (1998): “o primeiro ano de vida do bebé representa um período muito importante para o desenvolvimento da linguagem” (p. 78). Nesta fase que precede aquisição da linguagem os sentidos, visual e auditivo, são aqueles que as crianças mais utilizam com o intuito de compreender e de apreender a linguagem e, durante o seu desenvolvimento, vão sendo aprimorados e os níveis cognitivo e linguístico desenvolvidos.

Considerando que é através do que vêem e do que ouvem que as crianças começam a compreender melhor a linguagem, as experiências vivenciadas na educação pré-escolar são extremamente benéficas para o seu desenvolvimento, até porque esta “é a primeira

¹ Consultadas em: (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>)

etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). Com efeito, é nesta fase que devem ser promovidas estratégias e situações de aprendizagem que funcionem como um suporte à estruturação do pensamento e da linguagem, aliás competências imprescindíveis ao sucesso pessoal, educativo e profissional.

Alusivo ao universo da linguagem na educação pré-escolar, o enquadramento teórico que sustenta a presente investigação estrutura-se em dois capítulos, nomeadamente, a importância do desenvolvimento da linguagem na educação pré-escolar e a emergência da linguagem escrita no pré-escolar, sendo que o primeiro trata o desenvolvimento global da linguagem em crianças que frequentam a educação pré-escolar (desde a importância do conto de histórias ao processo de correlação entre a oralidade e a escrita que as crianças experienciam nos primeiros anos de vida) e o segundo pretende relevar a emergência da linguagem escrita, focando a evolução das produções das crianças (desde o desenho às primeiras tentativas de escrita) e refletindo acerca do papel assumido pelo educador, enquanto mediador do processo de aquisição e de aprendizagem da linguagem escrita.

2.1. Importância do desenvolvimento da linguagem na educação pré-escolar

2.1.1. A primeira leitura orientada

Como já tivemos oportunidade de referir, no processo de aprendizagem da linguagem, é fundamental apreendê-la nas vertentes, oral e escrita, de forma a melhor comunicar, informar e/ou registar. Assim, poder-se-á afirmar que “o domínio da língua é (...) o passaporte que permite a acção e a interacção entre a nossa interioridade e as estruturas do mundo exterior, permitindo dar um sentido ao real interior e exterior” (Sim-Sim, 2001, p. 12). Segundo Marques (1990), existem três grandes abordagens ao estudo da forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem:

- Teoria nativista de Chomsky refere que são as capacidades naturais das crianças que ajudam a desenvolver a linguagem. Chomsky afirma que o desenvolvimento da linguagem é um processo inato que apenas exige tempo e condições normais, dispensando o ensino formal;

- Teoria behaviorista, divulgada sobretudo por Becker e Engelmann, pressupõe que a linguagem é um comportamento verbal em que a criança aprende por imitação de modelos do adulto. A linguagem ensina-se corrigindo os erros;

- Teoria desenvolvimentista, em que Brown e Cazden afirmam que as crianças produzem palavras que nunca ouviram e compreendem frases que ouvem pela primeira vez.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 72), embora esse estímulo também possa ser promovido no seio familiar, a criança pode ser estimulada através dos hábitos de leitura e de escrita, através dos seus hábitos e rotinas de leitura e de escrita.

A propósito, as primeiras narrações ocorrem muito antes do primeiro contato da criança com os livros, geralmente veiculadas pela família próxima, podendo gerar a imitação do simples gesto de contar, de imaginar e/ou (até) inventar uma história. Daí que esta fase seja essencial para estimular a curiosidade e o interesse pela leitura, sendo nomeadamente através dos livros de histórias que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

A narração da primeira história ocorre, certamente, muito antes do primeiro contato com os livros, pois a criança poderá ser ainda recém-nascida quando a mãe lhe conta a primeira história, curta e simples, mas que já estimula a criança para o conto de histórias. Esta é a primeira vinculação com a leitura, gerando uma fase em que a criança imita este simples gesto de contar, imaginar e inventar uma história.

Esta primeira fase de imitar o conto de histórias é essencial para estimular a curiosidade e o interesse pelo contato mais forte com a leitura que é feita a partir do livro, nomeadamente, os livros de histórias. É através destes que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da educação, 1997, p. 70). O livro de história é, por norma, o primeiro grande contato intencionalmente estabelecido com a linguagem escrita, pois é através dele que as crianças conhecem as primeiras características do imaginário, ou seja, é com os contos de fadas que começam a desenvolver a imaginação e a criatividade. Da mesma forma, se a leitura do adulto for

expressiva, acompanhada da exibição da ilustração e da marcação do texto com o dedo as crianças começam a aperceber-se que, normalmente, existe uma relação entre o que se escuta e o que está ilustrado e/ou escrito. Se a prática de contar histórias for frequente a criança terá tendência para, sozinha, abrir o livro e contar a história. Ou seja, tende a imitar, a experienciar por ela mesma, o comportamento observado. Neste sentido, apreende conhecimentos relativos à linguagem não somente através do que lhe é transmitido, mas também a partir de si mesma. Ela é capaz de observar e refletir sobre o observado, é capaz de tirar as suas próprias conclusões e alcançar aprendizagens.

Na educação pré-escolar, a primeira leitura orientada está estritamente relacionada com a *hora do conto*, no sentido em que as histórias são lidas (e manuseadas) pelo adulto e, depois, exploradas com as crianças. Esta dinamização permite que a criança apreenda as ideias principais e, por vezes, ajuda-a a concetualizar a realidade envolvente. De igual forma, as capacidades de síntese também vão sendo promovidas, podendo-lhes ser solicitado breves resumos do “ouvido” e do “visualizado”.

O processo de aquisição e de aprendizagem da linguagem é complexo e exige contato frequente com a língua, nas suas formas oral e escrita, desenvolvendo-se ao longo do tempo. É um processo que se desenvolve ao longo do tempo, desde a aquisição da linguagem oral à compreensão da linguagem escrita. Ou seja, a criança desenvolve a linguagem inicialmente a partir do choro, de gestos ou sons e, ao longo do tempo, aprimora-a através da fala estimulada pela convivência com o adulto. De igual modo, também a linguagem escrita pode ser estimulada no âmbito familiar, pois a “variedade de material impresso que está à disposição das crianças depende da família e da comunidade em que esta se insere” (Viana, 2001, p. 29). Assim, através do contato e da exploração frequente de suportes escritos a criança poderá descobrir que “existe uma relação entre a oralidade e a escrita, isto é, a escrita representa a oralidade” (Zorzi, 1998, p. 51).

2.1.2. Da oralidade à escrita

A criança começa a desenvolver a linguagem oral através da interação com a família próxima e, à medida que cresce, com pessoas de outros contextos sociais. Para

Sim-Sim (2008), “é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem” (p. 27) e, quando a criança compreende que aquilo que se diz oralmente pode ser escrito (ainda que muitas vezes seja necessário proceder algumas alterações, consciencializar-se-á da importância da leitura e da escrita para comunicar e para desenvolver-se enquanto indivíduo.

No que respeita à oralidade, importa ainda sublinhar que a criança desenvolve melhor a linguagem oral quando existem estímulos que fomentem o diálogo e a comunicação oral. A criança, ao sentir necessidade de expressar-se esforçar-se-á para comunicar mais e melhor, tornando possível que os indivíduos que a rodeiam apreendam e compreendam a mensagem que pretende transmitir. O desenvolvimento da oralidade na criança irá condicionar a iniciação da aprendizagem da linguagem escrita, por exemplo, no que diz respeito à estruturação de ideias e de pensamentos. Isto é, se por um lado, o adulto fala com outros adultos na presença da criança, esta acaba por escutar, interiorizar e, com o tempo, familiarizar-se com o discurso oral. Por outro lado, a criança também está constantemente rodeada de materiais escritos. A aprendizagem progressiva da linguagem oral é o principal ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita, sendo que antes de serem capazes de compreender o princípio alfabético, “as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p. 19).

Durante muito tempo considerou-se que a introdução à leitura e à escrita só deveria acontecer no 1.º ciclo do Ensino Básico e, na mesma linha, as OCEPE, apenas indicam que a “(...) aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido (...) uma importância fundamental na educação pré-escolar (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 65). Embora existam opiniões contraditórias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em idades precoces, efetivamente, é “indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (Ministério da educação, 1997, p. 65). Ou seja, tal como a linguagem oral, a escrita é uma aprendizagem progressiva, gradual e presente nas rotinas de qualquer criança (quer nos contextos da vida familiar, que nos contextos sociais e culturais).

Gradualmente a criança começará a aperceber-se de que o que dizemos também se pode escrever, por exemplo, quando vêm alguém escrever um recado ou uma nota. Este contacto revela-se muito importante na aprendizagem da linguagem escrita, pois, por um

lado, as crianças começam a reconhecer visualmente o código escrito e a diferenciá-lo de um mero desenho, por outro lado, despertando a curiosidade, neste caso, para o desejo de aprender e de compreender a escrita.

Assim, como sustenta Martins (1994), as crianças ao confrontarem-se com a linguagem escrita, ainda antes da entrada no 1.º ciclo do Ensino Básico, constroem representações mentais e elaboram hipóteses explicativas que interagem com as noções que o educador as ajudará a descobrir.

Retomando a ideia presente nas OCEPE, dever-se-á proporcionar à criança situações que promovam e estimulem o contacto precoce com a linguagem escrita, através da observação e da exploração de diferentes e variados suportes de escrita que poderão existir na sala e/ou no meio circundante. Dessa forma, as crianças têm igualmente oportunidade de visualizar as palavras e mais tarde as letras isoladamente e, assim, começam a (re)conhecer as diferentes letras que constituem o alfabeto português. Contudo, importa realçar que no pré-escolar “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 65). Como sustenta Mata (2008), as crianças podem desenvolver diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita devido às interações, mesmo não sendo em contextos formais, daí ser “(...)essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e a escrever” (p. 15), pois ao observarem o comportamento do adulto tentarão imitá-lo, descobrindo-o e experienciando-o. Entre os três e os seis anos, as crianças podem aproximar-se um pouco mais do ato de ler, sendo que a criança pode ter uma curiosidade natural e, por si mesma, descobrir o código escrito, aprendendo a ler a partir das marcas escritas que a rodeiam. Segundo Mata (2008),

“mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções” (p. 43).

Resumidamente, se as crianças forem estimuladas e motivadas para a leitura, a partir do conto de histórias, em que o adulto ajude-as a compreender a existência de uma relação entre os sons e as letras, elas possivelmente serão capazes de aprender a escrever com maior facilidade. Ou seja, as crianças ao ouvirem contos e ao relacioná-los com os

livros de história (imagens e texto) aprendem a distinguir o desenho do texto e a imitar as letras, as palavras ou até as frases observadas nos livros. Estas capacidades de distinção e de imitação são fulcrais para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, na medida em que demonstram se a criança evoluiu no que se refere às suas produções escritas, nomeadamente na passagem entre o desenho e as primeiras tentativas de escrita.

Síntese

A aquisição e a aprendizagem da linguagem assumem extrema importância no desenvolvimento cognitivo, pessoal e sociocultural de qualquer criança, pois é esta função que nos permite também expressar ideias ou opiniões, informar alguém sobre acontecimentos importantes, exprimir sentimentos e emoções e/ou comunicar com alguém que, por exemplo, está noutro país.

Como salienta Ferreiro (1986), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social” (p. 24), sendo nas práticas rotineiras que expomos aquilo que sabemos no que concerne à linguagem (oral e escrita). Para que a criança conheça e compreenda esta afinidade, a Língua Portuguesa “*deverá estar presente em todos os conteúdos*” (Ministério da Educação, 1997, p. 66), pois é a partir desse contacto que as crianças começam a conhecer e a apreender as regras de utilização da língua portuguesa.

Aprender a ler e a escrever é crucial para vivermos numa sociedade multifacetada e envolvida em suportes escritos, em que é a linguagem que nos permite, por exemplo, comunicar a longas distâncias ou ler informação sobre um determinado tema. Por isso, desde tenra idade, as crianças “possuem já todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a tarefa de ler, o que implica terem pensado sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre ambas” (Martins, 1994, p. 20). A primeira leitura orientada é, também, um aspeto a salientar, na medida em que, normalmente é esta primeira leitura que permite um contacto intencional com os livros. É igualmente uma forma de as crianças compreenderem um pouco melhor a importância de relacionar os sentidos da audição e da visão consoante o tipo de livros. Isto é, por um lado, existem livros em que o texto e as ilustrações podem acarretar informações distintas e, por outro lado, noutros livros o texto e as ilustrações podem ambos a mesma informação.

Diariamente podemos observar nas crianças atitudes e comportamentos que denunciam o seu interesse relativamente à linguagem escrita e, Viana (2001) afirma que “é

vulgar vemos as crianças de Jardim de Infância a exigirem escrever o seu nome, ou algumas das letras que o constituem, em substituição dos símbolos com que marcavam os seus objectos ou os seus trabalhos” (p.35). Assim, de uma forma generalizada, a aprendizagem da linguagem oral apresenta-se como um elemento indispensável à aprendizagem da escrita.

2.2. A emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar

2.2.1. Do desenho às primeiras escritas inventadas

Nos dias de hoje, utilizamos a escrita em quase todas as tarefas que realizamos e, por isso, torna-se importante transmitir à criança que “la civilización es impensable sin escritura” (Teberosky, 1992, p. 61). Em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é comum que as crianças desenhem e, como “o desenho é também uma forma de escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 69), constitui igualmente uma forma de expressão e de comunicação. Além disso, muitas vezes reproduzem, em simultâneo, desenhos e pequenas marcas escritas que se complementam. Isto é, por vezes nas suas tentativas de escrita reproduzem pequenos grafismos com o intuito de apoiarem os desenhos, tal como acontece com as legendas de uma banda desenhada.

O desenho é o primeiro passo das crianças até chegar à escrita com letras convencionais. Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), as crianças encontram a presença do código escrito em tudo o que as rodeia, desde o seio familiar ao exterior, com o qual podem estar ligadas a partir da televisão ou de outras fontes socioculturais de texto escrito. Desta forma, é fundamental que o educador proporcione momentos de contacto e de aprendizagem associados à linguagem escrita.

Muito antes de serem capazes de ler, as crianças tentam interpretar os diversos suportes escritos que as rodeiam (Ferreiro, 1986), pelo que é fundamental a existência e o acesso a uma enorme variedade de textos, para que a criança tenha a oportunidade de observar e de explorar a linguagem escrita nas suas diversas formas. Este contacto que as crianças estabelecem com a linguagem escrita, quer em textos manuscritos quer impressos, permite possam reconhecer as letras e o seu formato, identificar algumas palavras e/ou pequenas frases, pois “quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela

interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados” (Viana, 2001, p.28). Neste sentido, com o tempo e muito trabalho no domínio da linguagem, as crianças poderão apreender que “a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Assim, se existir contacto com a linguagem escrita, a criança com cerca de 3 anos, já é capaz de “distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabe também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito” (Ministério da Educação, 1997, p. 69). Desta forma, o primeiro grande passo é levá-la a compreender a diferença entre o desenho e a escrita e que esta exige uma manipulação mais orientada para ser capaz de delinear as primeiras pseudo-letras. Após a fase inicial do desenho pouco explícito, nos registos gráficos das crianças em idade pré-escolar, podemos encontrar marcas gráficas cuja forma se assemelha à das letras que constituem o alfabeto. Estes desenhos começam a ser autênticas tentativas de escrita quando a criança começa a querer garatujar, imitando o comportamento dos adultos. Fazem rabiscos e formas aproximadas à das letras a que, de modo diferente, consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado (Martins, 1994).

Neste sentido, como sustenta Sim-Sim (2008), “(...) o contacto com a linguagem escrita e a manipulação das unidades gráficas através da linguagem escrita vão conduzir a progressos em relação à consciência do conceito de palavra” (p. 62). Ou seja, a criança tentará imitar as letras e, mais tarde, compreendendo a codificação escrita, ainda que de forma muito básica, irá ter vontade de reproduzir texto, tentando escrever algumas palavras. No que se refere à palavra, normalmente a primeira palavra que a criança aprende é o seu nome, em letras maiúsculas e nem sempre escrito corretamente. Contudo, o nome próprio é algo que lhe é próximo, pois constitui um elemento da sua identidade. Por sua vez, ao interagirem com outras crianças, muitas vezes acabam por querer aprender a representar, através da linguagem escrita, o nome dos amigos, apreendendo novos conhecimentos e mais formas gráficas do código escrito (Martins, 1994). No que se refere às letras do alfabeto, “as crianças, inicialmente, constroem a noção de letra e do seu valor, ou seja, compreendem que as letras escrevem os sons” (Zorzi, 1998, p. 97) e assim descobrem um ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Por sua vez, Rojo (1998) afirma que as crianças “aprendem os nomes das letras e sabem que, no nosso sistema de

escrita, existe, de certo modo, um princípio acrofônico: o nome das letras serve de guia para mostrar que sons elas representam” (p. 79).

A leitura e a escrita estão intimamente interligadas, pois “hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito” (Esteve, 2004, p. 20) e, como afirma o autor, ler é um processo através do qual se apreende o texto escrito e, por sua vez, escrever é o processo que nos permite conceber o texto escrito.

Relativamente à aprendizagem da linguagem escrita, A. Martins (1994), revisita Ferreira (1988), informando que a “evolução das conceptualizações infantis” (p. 64) é dividida em três fases distintas. Numa primeira fase, as crianças procuram diferenciar as marcas gráficas, não dando qualquer ênfase às letras. A segunda fase é determinada “pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, jogando as crianças alternadamente nos eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos” (Martins, 1994, p. 65). Esta fase avança quando as crianças compreendem que se as palavras são diferentes, então, quando as escrevem terão que fazer variar a posição e/ou o número das letras de cada palavra. A terceira fase está associada à fonetização da escrita, “começando num período silábico e acabando num alfabético” (Martins, 1994, p.66). No período silábico, quando as crianças tentam ler o que escreveram, tendem a fazer corresponder uma letra a uma sílaba, tendo por base sobretudo a quantidade de letras na palavra. Posteriormente, depois de compreenderem que as letras são diferentes, que existem as consoantes e as vogais, e que cada letra tem um nome, as crianças atingem a “etapa final da evolução”, isto é “o acesso aos princípios de base do sistema alfabético” (Martins, 1994, p. 67).

No que se refere às escritas inventadas, podemos referir quatro tipos que correspondem a níveis evolutivos de produção textual (Martins & Niza, 1998):

- A escrita pré-silábica em que “do ponto de vista gráfico, as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever” (Martins & Niza 1998, p. 72). Isto é, as crianças têm por base um número limitado de letras, pseudo-letras ou números, que, escrevem variando-os entre palavras ou trocando-os de posição;

- A escrita silábica, nível em que as crianças já começam a utilizar grafemas convencionais, as letras, sendo que cada letra “escrita”, geralmente, representa uma sílaba “falada”;
- A escrita com fonetização já é orientada por critérios linguísticos, em que as letras são escolhidas com mais intencionalidade;
- A escrita alfabética a fonetização é aprimorada e as crianças desenham as letras não para representar as sílabas da oralidade, mas da forma correta, isto é, estabelecendo a relação letra-som.

Importa salientar que todas as tentativas de escrita, ainda que não conseguidas, devem ser “valorizadas e incentivadas” pelo educador (Ministério da educação, 1997, p. 69). Se as crianças tentam reproduzir uma palavra ou simplesmente uma letra, mesmo que em termos gráficos e de orientação espacial não esteja correta, o adulto deverá “valorizar a produção das crianças, mostrar-lhes as regras do jogo e fazê-las crer que estão conseguindo progredir” (Zorzi, 1998, p. 108). É realmente importante que o adulto trabalhe de forma a motivar a criança para que esta conheça e explore as capacidades que possui. No que concerne ao livro, e sendo tão relevante para o desenvolvimento integral das crianças, é muito importante que sejam adequados à sua faixa etária, aos seus interesses e às suas necessidades.

Neste sentido, importa salientar o papel de mediação do educador nesta fase de descoberta e de aprendizagem, antes da criança começar “a vivenciar situações formais de ensino que têm por objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita” (Zorzi, 1998, p. 17).

2.2.2. Papel do educador

O educador assume um papel primordial no desenvolvimento da criança, nomeadamente na abordagem à linguagem escrita, na medida em que “dá voz e vez” à mesma, pois “dar una oportunidad a que los niños piensen, significa partir de sus ideas, reconocerles su lógica, mostrarles sus limitaciones, apontarles información nueva que les ayude a pensar más y mejor” (Curto, Morillo & Teixidóos, 1997 a), p. 69). Isto é, o educador deve ser capaz de escutar as crianças, proporcionando momentos em que tenham

a oportunidade de se expressarem, darem a sua opinião e, fundamentalmente, dialogarem com os pares, de maneira que aprendam a aceitar e a respeitar críticas e diferentes perspectivas. Por sua vez, “ao aluno deve ser dada a oportunidade de falar, para, pouco a pouco, falar correctamente” (André, 1996, p. 35). Isto é, torna-se fundamental que o educador saiba escutar as crianças, escutando o que elas já sabem e deixando que estas digam o que pensam sem receio de serem julgadas, pois, na verdade, muitas crianças travam a interação ou a expressão oral receando falhar ou como refúgio a uma certa exposição perante o grupo.

De acordo com Sim-Sim (2008):

“desde o nascimento até à entrada no jardim-de-infância, um longo percurso linguístico foi já percorrido pela criança, mas muito caminho há ainda por andar durante os três anos que se seguem até à chegada ao 1.º ciclo da Educação Básica” (p. 13).

Desta forma, é essencial que o educador promova o contacto com a linguagem escrita, nomeadamente com diversos géneros. Neste sentido, o educador assume um papel fundamental na área da escrita, tal como na oralidade e na leitura, na medida em que é ele quem deverá criar e imaginar estratégias de ensino verdadeiramente adequadas às características, necessidades e dificuldades das crianças.

O educador, enquanto mediador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, deverá ser um exemplo a seguir, não só pelas crianças mas também pelos familiares destas e, para isso, “é prioritário que o professor se mostre aos alunos como um sujeito que lê e escreve cotidianamente, que se compromete a fazê-lo e obtém satisfação em ambas as atividades” (Rojo, 2002, p. 48). Isto é, se o educador for um indivíduo que lê frequentemente, que escreve, registando as mais variadas tarefas do seu dia-a-dia e que, fundamentalmente, demonstre gosto e interesse por estas duas atividades, então estará a passar a ideia de que são duas atividades extremamente úteis e gratificantes.

A criança poderá descobrir, pela primeira vez, a leitura e a escrita, no círculo familiar, ou seja, as crianças possuem sempre conhecimentos já adquiridos que são, por norma, adquiridos em casa. Isto é, se os pais que estiverem devidamente informados sobre a importância de estimular os filhos para a leitura, poderão proporcionar um maior contacto destas com os materiais escritos, pois, essencialmente, os pais e os avós, terão

tendência a ler e mostrar às crianças suportes escritos como histórias, receitas, listas, bilhetes ou cartas. É, portanto, crucial que o educador considere o que a criança já sabe, até porque “quando as crianças entram na pré-escola, suas habilidades linguísticas costumam estar bastante desenvolvidas” (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p. 31).

O educador deve também ser o principal mediador da leitura e da escrita na etapa da educação pré-escolar, pois “al ler para los niños, no sólo les pone en contacto com textos escritos, les muestra, además, un modelo de cómo se lee” (Curto, Morillo & Teixidóos, 1997 b, p. 50). Em contexto de sala de aula, deverá promover momentos em que a criança tenha tempo e espaço para contactar com material impresso, podendo observar e explorar a sua escrita (Martins, 1994). A existência de uma biblioteca na própria sala é muito positiva, pois proporciona momentos de leitura e de descoberta dos livros, mesmo que não seja da hora do conto. Eventualmente, pode também ser uma medida de equidade, considerando as ambiências familiares mais desfavorecidas, onde a criança não tem a possibilidade de descobrir e de explorar suportes escritos.

Por outro lado, com a família, a criança poderá conhecer e explorar livros nas bibliotecas. A criança deverá compreender que, na biblioteca, existem imensos livros e textos escritos com os mais diversificados temas e formatos. Não meramente no seio familiar, mas também no âmbito escolar, a frequência de bibliotecas é essencial por permitir um maior contacto com uma diversidade de suportes escritos. É por isso de salientar que “o contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Ministério da Educação, 1997, p. 72). Desta forma, as crianças começam a aperceber-se de que os livros podem servir para ocupar as horas de lazer, para aprender e para alargar o horizonte cultural. Por isso, a frequência de bibliotecas constitui uma mais-valia para a formação pessoal, académica e profissional de qualquer indivíduo e, portanto, é extremamente vantajoso que a criança tenha a oportunidade de conhecer e explorar as bibliotecas próximas de si.

Atendendo à faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, as OCEPE afirmam que as histórias, as rimas, as adivinhas e as lengalengas são as que se revelam mais ajustadas para abordar a leitura e a escrita. Assim, o educador efetuando uma boa leitura orientada, ajudará as crianças a compreender que as imagens das histórias, por norma, estão associadas ao texto escrito, podendo mesmo ensinar-lhes como

se lê através do seu comportamento, ou seja “señala a los niños donde está el texto, resigue com el dedo lo que va leyendo, para subrayar la correspondência entre lo que dice y lo que está escrito, vuelve las páginas, etc” (Curto, Morillo & Teixidóos, 1997 b, p. 63). Isto é, o educador ao ler em voz alta com o seguimento da leitura através do dedo ajudará as crianças a compreenderem que esta deve ser feita da esquerda para a direita e de cima para baixo, conhecendo e apreendendo, dessa forma, a sua orientação espacial, assim como ajudará a que elas se apercebam da relação entre o que se diz e o que está escrito.

Pequenas tarefas rotineiras também podem transformar-se em valiosas atividades de imersão na escrita e uma das práticas que o educador poderá realizar é a etiquetagem de alguns objetos existentes na sala (brinquedos, mesas, lápis, folhas, tintas, livros, cola, tesoura ou cantinhos). De igual forma, o educador poderá escrever diante das crianças, para que estas possam consciencializar-se da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita e compreender que o que se diz pode ser escrito. Ou seja, “ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (Ministério da educação, 1997, p.71). No fim dos registos é fundamental que o adulto proceda à sua leitura, com intenção de que as crianças entendam que a escrita fixa e regista a memória do grupo (Martins, 1994). Assim, estas rotinas permitem às crianças aprenderem mais sobre a linguagem escrita, na medida em que se vão apercebendo de “que o código oral tem uma determinada representação escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as proferimos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; que as letras se desenham seguindo certos percursos” (Martins, 1994, p. 65).

Todavia, a participação do grupo em tarefas como a marcação das presenças, do estado do tempo, do dia da semana ou o registo escrito do seu fim de semana ou de uma saída, são altamente estimuladoras de aprendizagens, não só no que se refere aos formatos e respetivas intenções dos textos, mas também no que respeita ao desenvolvimento do trabalho colaborativo (Ministério da Educação, 1997).

Síntese

O ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita pode surgir numa tentativa da criança imitar as rotinas quotidianas dos seus cuidadores e das pessoas com as quais interage mais frequentemente.

Geralmente, a escrita é utilizada com um objetivo específico e, em função do próprio contexto e do público-alvo, requer o conhecimento e a mobilização de regras e de convenções próprias.

Teberosky (1992) refere que as crianças, anteriormente à entrada no ensino formal, já possuem conhecimentos referentes à escrita, tal como certas convenções e, daí que, no processo de aquisição e de aprendizagem da escrita seja fundamental “tirar partido do que a criança já sabe” (Ministério da Educação, 1997, p. 65), pois “los niños no están vacíos. Ni son una «tabla rasa»” (Curto, Morillo & Teixidóos, 1997 a), p. 63).

As OCEPE referem que o código escrito permite, entre outras, a partilha de “sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” e sendo “também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). Com efeito, a escrita possibilita o registo de ideias, de sonhos, de emoções e do próprio imaginário infantil. Ora, sendo a linguagem escrita um forte meio de comunicação, é da máxima importância que a criança contacte com a escrita, que conheça e aprenda as suas características de forma adequada. De igual modo, a existência de materiais escritos no seio familiar propicia a sua exploração e, por isso, é vital que os pais e os encarregados de educação estejam devidamente informados acerca da emergência da leitura e da escrita nesta fase.

Conforme Mata (2008), “muitas crianças, no final da educação pré-escolar, já possuem um conhecimento diversificado sobre as funções da linguagem escrita” (p. 15), pois, nesta faixa etária, as crianças vão contactando com todo o tipo de produções escritas, em diversos locais e circunstâncias e, assim, vão apreendendo conhecimentos, nomeadamente a partir da observação de comportamentos rotineiros. Contudo, para que estes conhecimentos sejam apreendidos pela criança, é fundamental a existência de uma forte estimulação por parte do adulto. De um modo generalizado, para que as aprendizagens na área da linguagem escrita sejam desenvolvidas torna-se necessário “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e

se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Neste sentido, “numa primeira fase, a melhor ajuda que podemos dar à criança é a de lhe proporcionar, de forma lúdica e sistemática, contacto com material impresso” (Viana, 2001, p22), pois a criança poderá aprender mais facilmente se aprender para que serve ler e escrever, e se compreender a relação entre a oralidade e a escrita.

Consideramos que “o educador ocupa uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com a escrita” (Zorzi, 1998, p. 108). Isto é, por um lado, o educador deverá compreender como as crianças adquirem conhecimento e, por outro lado, para ser capaz de auxiliar a criança na sua viagem pelo “mundo das letras, ele necessita (...) aprofundar seus próprios conhecimentos a respeito do que é a escrita: sua natureza, seus usos e funções” (Zorzi, 1998, p. 108). O educador deverá, ao longo de todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, “estimular a los niños y niñas para que intenten escribir, y valorar todos los intentos de escritura” (Esteve, 2004, p. 46), tendo por base os conhecimentos já adquiridos de cada criança. De uma forma geral, podemos afirmar que compete ao educador “assumir uma atitude pessoal e descobrir processos e materiais de trabalho que despertem o interesse dos alunos, isto é, que os motivem” (André, 1996, p. 15) para um mundo de aprendizagens que o futuro lhes reserva.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

As crianças, aquando da sua entrada na educação pré-escolar, já possuem conhecimentos fruto das mais variadas experiências diárias, das distintas origens culturais e sociais, que, de certo modo, influenciarão a aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma. Desde muito cedo, a linguagem desenvolve-se de uma forma natural e espontânea, pois, se por um lado, no seio familiar o sujeito começa a conhecer a Língua utilizada pelos familiares, por outro lado, através de ambientes linguisticamente estimulantes, como a biblioteca ou um cantinho da escrita no quarto dos brinquedos, a criança começa a sentir-se entusiasmada e motivada para a descoberta do mundo da linguagem oral e escrita.

A relação que a criança estabelece com o adulto educador, seja ele educador familiar ou profissional, é essencial para todo um processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Por isso, é extremamente importante que este esteja atento ao comportamento da criança, ouvindo-a e observando-a, de forma a perceber os seus interesses e as suas necessidades. Assim, com base nessas observações, o adulto deverá proporcionar ambientes linguísticos atrativos e estimulantes que despertem a curiosidade e o interesse pela linguagem, oral e escrita.

Neste trabalho, centramo-nos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem escrita e, para isso, o nosso programa de intervenção contemplou atividades que, com frequência, visavam a leitura e a escrita de letras, de palavras ou de frases. Como sustenta Mata (2008), “(...) é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e a escrever (...) e que participem também regularmente nessas atividades” (p. 15), e, enquanto alunas estagiárias, pretendemos, proporcionar momentos estimulantes e de aprendizagem, promovendo o gosto pela leitura e pela escrita.

Desta forma, temos como principal objetivo compreender o papel do educador no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar, admitindo-se que as atividades propostas, o exemplo e o apoio constituem pilares indispensáveis para despertar-lhes o interesse e a motivação.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Introdução

A Prática Pedagógica Supervisionada A2 trata-se de uma UC incluída no plano de estudos do primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro e realizou-se numa sala de pré-escolar do Centro de Infância Arte e Qualidade, em Aveiro, com início a 17 de setembro e término a 20 de dezembro de 2012.

Para uma compreensão mais cabal do estudo, apresentaremos uma caracterização geral da comunidade do contexto educativo e, de seguida, estreitamos a informação focando-nos na instituição (contexto educativo, espaços, recursos humanos) e na sala de pré-escolar onde decorreu a intervenção (organização do espaço e do tempo, rotinas e funcionamento). Finalmente, centrar-nos-emos no grupo de crianças, fazendo alusão às suas características individuais e familiares.

4.1. Contextualização da Prática Pedagógica

4.1.1. Caracterização da Comunidade

O Centro de Infância Arte e Qualidade encontra-se localizado no Campus da Universidade de Aveiro, na freguesia da Glória, situada na parte mais alta da cidade e considerada tanto urbana como rural, moderna e aberta completamente ao exterior. Esta freguesia conta com um grande património histórico e é notável o seu crescimento urbano. Os serviços são a principal fonte geradora de emprego, sendo a população, na sua grande maioria, jovem, em parte, devido às instituições universitárias que se localizam na zona.

4.1.2. Caraterização da instituição

O CIAQ é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1980 por pais e funcionários do Hospital Distrital de Aveiro, e que à data que funcionava apenas com a valência de ATL nas instalações cedidas pelo hospital.

Atualmente, a sua sede encontra-se no Campus Universitário de Santiago, na Universidade de Aveiro, dispondo de dois pólos, o primeiro no edifício sede e o segundo junto à entrada norte do Campus. A Instituição engloba diversas valências (creche, jardim-de-infância e ATL) e encontra-se aberta todos os dias úteis da semana no horário das 8 horas às 19 horas e 30 minutos.

O edifício sede é relativamente recente, com um ambiente agradável e acolhedor, sendo constituído por dois pisos, funcionando a creche na ala sul e o jardim-de-infância na ala norte. No que respeita aos espaços destinados a esta última valência, existem duas salas de atividades, três instalações sanitárias, um refeitório, um salão polivalente, uma oficina de expressão plástica, um recreio e duas salas de arrumação.

O salão polivalente, a cozinha, a secretaria, a sala de reuniões/pessoal, o gabinete de gestão, a lavandaria e as instalações sanitárias dos adultos, são espaços de utilização comum. O espaço exterior é amplo e com boas condições para as crianças se divertirem. Quanto às questões da alimentação, é de salientar que as ementas são elaboradas de acordo com as necessidades específicas de cada faixa etária e, sempre que se justifique, é possível preparar uma refeição alternativa à que se encontra prevista.

A gestão da Instituição é feita através de corpos gerentes, cujas funções se encontram discriminadas nos estatutos organizados de forma hierarquizada. O organigrama do CIAQ compreende os órgãos de Direção e Gestão, o Conselho de Coordenação Pedagógica subdividido por cada valência (Creche, Jardim-de-infância e ATL) e, por fim, a Educadora e a Assistente Operacional.

No que concerne aos recursos humanos, o CIAQ dispõe de um elemento da direção técnica, três coordenadoras (uma por cada valência) no âmbito da coordenação pedagógica, dez educadoras de infância (igualmente repartidas em creche e em pré-escolar), uma técnica de artes plásticas, vinte e nove ajudantes de ação educativa (catorze em creche, dez em pré-escolar e cinco em ATL), uma cozinheira, uma costureira, um motorista de pesados, um motorista de ligeiros, uma encarregada do sector, uma escriturária e uma auxiliar de serviços gerais.

4.1.3. Caraterização da sala de pré-escolar

A nossa intervenção decorreu na sala heterogénea (Figura 1). A sua organização privilegiava seis espaços (casinha, manta, jogos, biblioteca, computador e mesas de trabalho), onde as crianças podiam encontrar diversos materiais para exploração livre e/ou orientada (Figura 2).



Figura 1 – Identificação na porta da sala

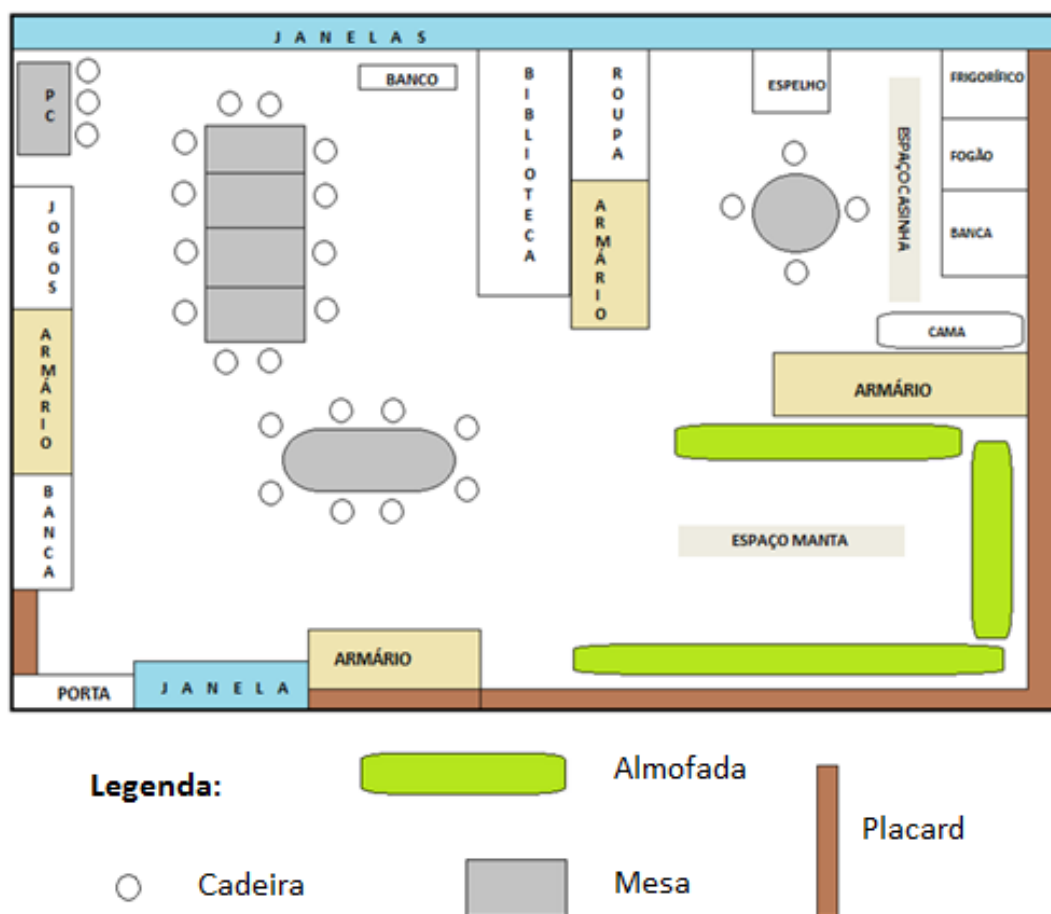


Figura 2 – Sala Heterogênea 5 (organização do espaço)

No espaço da casinha (Figura 3), as crianças tinham a possibilidade de transportar as suas vivências, interagindo com o próprio espaço e umas com as outras. Ao seu dispor, tinham recursos como as roupas, a cama, o fogão, os bonecos, entre outros. Era um espaço explorado por todas as crianças e, ali, desenvolviam a sua imaginação que, por vezes, ia além da ideia daquele espaço representar apenas uma casinha.



Figura 3 – Espaço da casinha

No espaço da manta (Figura 4), observámos que se tratava de uma zona onde as crianças se reuniam para dialogar com a educadora, ouvir uma história, cantar uma música, ou partilhar as vivências diárias. Durante o brincar livre, as crianças podiam brincar na manta com os diversos recursos (legos, blocos, revistas, entre outros) que se encontravam arrumados em caixas acessíveis.



Figura 4 – Espaço da manta

Outro espaço que merece destaque é a biblioteca (Figura 5), onde as crianças podiam encontrar alguns livros de histórias. Esta área era utilizada com alguma frequência durante o brincar livre, o que consideramos de extrema relevância por permitir o contacto com suportes escritos. Através dos livros as crianças conhecem a dimensão textual e

relacionam-se com ela, abrindo, assim, novos horizontes para a aquisição e aprendizagem da linguagem escrita num futuro próximo.



Figura 5 – Espaço da biblioteca

O espaço das mesas (Figura 6) constituía um apoio transversal para diversas atividades livres e orientadas em pequeno grupo.



Figura 6 – Espaço das mesas

O espaço do computador (Figura 7) era a preferida da maioria das crianças, disponibilizando vários jogos didáticos consoante a sua faixa etária e permitindo-lhes contactar com as novas tecnologias.



Figura 7 – Espaço do computador

Para além da sala, o espaço exterior era bastante apreciado pelas crianças. Era amplo, tinha um parque infantil e ainda uma vasta área que não possuía quaisquer obstáculos, o que possibilitava às crianças uma livre movimentação. Segundo as OCEPE (1997), “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (p.38) que merece a mesma atenção por parte do educador que o espaço interior.

Relativamente à rotina, apresenta-se como uma prática educacional presente em todos (quase todos) os jardins-de-infância e constitui a base das atividades que são desenvolvidas. Importa salientar que algumas já frequentavam a instituição e que a maioria era extrovertida e, talvez por isso, aderissem favoravelmente às atividades propostas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) fazem uma breve alusão à rotina diária, admitindo que é “educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 40). Neste sentido, a criança ao interiorizar a sequência da rotina, conseguirá organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente. Por sua vez, o papel do educador nos diferentes momentos da rotina diária é tido em conta, nomeadamente na preparação do contexto educativo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, pp. 25-28) deixam algumas diretrizes globais para o educador, salientando a importância de observar, de planear, de agir, de avaliar e de comunicar.

Voltando à nossa intervenção, no que concerne à rotina diária, as crianças exploravam livremente a sala até às 9 horas e 40 minutos. O brincar livre é essencial para experienciar-se o pensar, o falar e o interagir, pelo que o educador pode observar a manifestação da aprendizagem da criança e perceber os seus interesses e, assim, planejar e avaliar com mais eficiência as atividades. O brincar é mais do que uma distração: através da brincadeira, a criança coloca-se no espaço em que vive, constrói a ideia de si e do outro, experimenta, fala, age, interpreta, interage, ou seja, desenvolve habilidades essenciais para uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.

Posteriormente, as crianças reuniam-se na manta para comer o pão, enquanto conversavam entre si e com a educadora sobre diversos assuntos (espontâneos e/ou sugeridos pela educadora). Por vezes, este momento na manta destinava-se ao conto de uma história e respetiva exploração. De seguida, as crianças tinham atividades orientadas nas mesas e, uma vez terminada, voltavam ao brincar livre e espontâneo. Por volta das 11 horas e 45 minutos, a educadora reunia novamente o grupo na manta, onde costumavam ouvir e cantar uma música. Pelas 12 horas as crianças preparavam-se para irem à casa de banho e, depois, dirigiam-se para o refeitório para almoçarem.

Ao início da tarde, as crianças mais velhas encontravam-se na sala, enquanto as mais novas dormiam a sesta. Até as crianças mais novas acordarem, por volta das 15 horas, a educadora sugeria atividades dirigidas ao pequeno grupo. Quando os mais novos regressavam à sala, a educadora estimulava as crianças para que estas dedicassem o restante tempo ao brincar livre, até perto das 16 horas, a hora do lanche.

4.1.4. Caraterização do grupo de crianças

A sala heterogénea 5 integrava inicialmente 22 crianças: duas crianças de 2 anos; cinco crianças de 3 anos; onze crianças de 4 anos e quatro crianças de 5 anos. À data da conclusão da nossa intervenção, o grupo era composto por sete crianças de 3 anos; oito crianças de 4 anos e sete crianças de 5 anos (Quadro 1). Os nomes das crianças foram codificados para garantir as questões relacionadas à ética e confidencialidade das mesmas enquanto participantes deste estudo. Para tal, o critério utilizado foi simples, utilizar a inicial do nome de cada criança, sendo a ordem numérica (quando aplicada) correspondente à ordem alfabética das iniciais dos nomes.

Nome	Idade (em anos)
A	3
B	3
C1	4
C2	3
D1	3
D2	5
D3	4
E	5
F	5
G	3
H	4
I	4
J1	4
J2	4
J	5
M1	4
M2	5
M3	5
M4	3
R1	4
R2	3
T	5

Quadro 1 – Idades das crianças do grupo à data de conclusão da nossa intervenção

No decorrer da PPS, tivemos oportunidade de apurar que as relações estabelecidas entre o grupo e os adultos eram bastante positivas e que o trabalho de integração realizado pela educadora e pelas auxiliares tinha sido profícuo. Assistimos e intervimos na adaptação das crianças de dois e de três anos, que aconteceu de forma gradual e progressiva, constatando-se que esta nova fase foi mais difícil para umas do que para outras.

Na generalidade, o grupo apresentava níveis de bem-estar emocional e de implicação elevados, sendo notável o esforço e dedicação por parte dos adultos desta sala, nomeadamente da educadora e das auxiliares (Quadro 2). Os adultos, tal como as crianças, foram codificados para garantir as questões relacionadas à ética e confidencialidade. O critério utilizado foi, igualmente, utilizar a inicial do nome de cada pessoa.

Nome	Função
-------------	---------------

E	Educadora
I	Auxiliar
N	Auxiliar

Quadro 2 – Função dos adultos da sala

As crianças participavam de forma ativa nas atividades propostas, e a grande maioria também usufruía das atividades extracurriculares existentes (Gráfico 1), desde que houvesse autorização dos seus encarregados de educação.

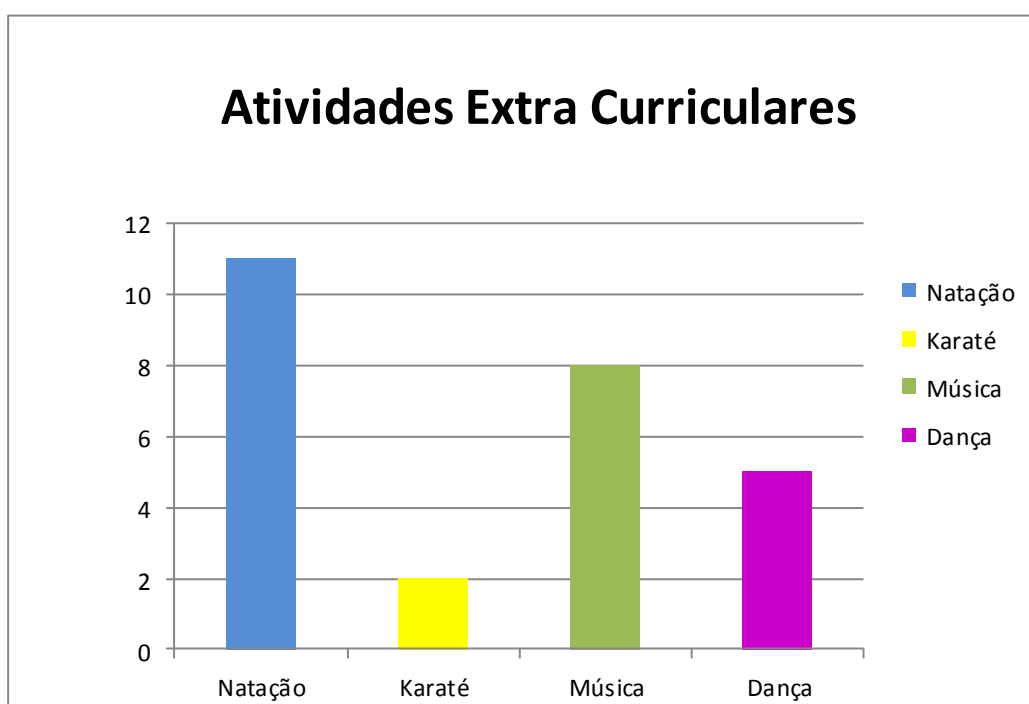


Gráfico 1 – Atividades extra curriculares desenvolvidas pelo grupo

No que concerne à alimentação, entendemos ser relevante o facto de todas as crianças se alimentavam autonomamente e, algumas delas, até utilizavam garfo e faca. Depois do almoço, grande parte das crianças do grupo – cerca de quinze – faziam a sesta².

4.1.5. Caraterização do contexto familiar das crianças

A idade pré-escolar é primordial na aquisição e no desenvolvimento de competências e de aprendizagens aos mais variados níveis, pelo que é da máxima importância que as

² Até aos três anos é obrigatória a sesta após o almoço e, depois dessa idade, isso já não é suposto, embora com a devida autorização dos pais, se possa fazer.

crianças se sintam apoiadas e motivadas pelos pais e respetivas famílias. Por sua vez, a relação entre pais e educadora é igualmente fundamental, na medida em que poderão partilhar ideias e opiniões para proporcionarem um ambiente de qualidade às crianças.

Neste sentido, no que diz respeito ao contexto familiar do grupo e tendo por base os processos individuais, julgamos importante salientar que a grande maioria das crianças vivia com os pais e um irmão, existindo, porém, quem vivesse com mais familiares ou então apenas com um dos progenitores. Todos os pais afirmavam brincar com as crianças, pois consideravam indispensável que os filhos usufruíssem de momentos de diversão e aprendizagem não só no contexto educativo mas também em casa. Ora, o brincar com os filhos é fundamental para acompanharem as grandes descobertas deles no mundo da linguagem escrita.

Consideramos relevante o facto de o grupo ser proveniente de famílias da classe média-alta, cujos pais se apresentavam muito disponíveis para apoiar a educação dos filhos. É essencial que exista um bom relacionamento e, sobretudo, que exista tempo para conversarem, questionarem-se e refletirem sobre os gostos, os interesses e as dificuldades das crianças por quem se responsabilizam. Na sua maioria, os pais das crianças eram engenheiros, professores ou técnicos de diversas áreas, trabalho, na generalidade junto à área da instituição. Importa referir que o facto de serem pessoas com cursos superiores (Gráfico 2), por norma, significa que são indivíduos com hábitos diários de leitura e de escrita.

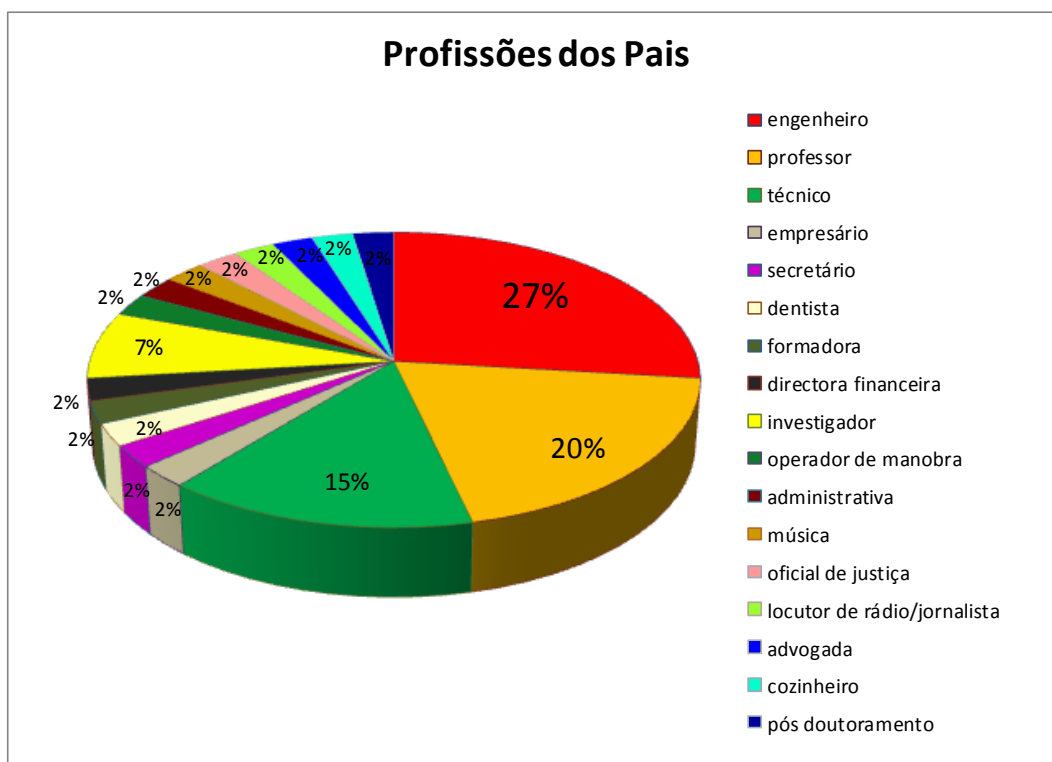


Gráfico 2 – Profissões dos pais das crianças da sala 5 do CIAQ

No que respeita à escolha do CIAQ, os pais apresentavam como principais motivos a sua qualidade, bem como o profissionalismo dos educadores e dos funcionários, as boas instalações, as boas referências feitas sobre a instituição; e, na grande maioria, a proximidade com o local de trabalho.

5. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Introdução

Relativamente ao projeto de intervenção em si, como já referimos anteriormente, o principal objetivo foi compreender o papel do educador no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar, admitindo-se que as atividades propostas, o exemplo e o apoio constituem pilares indispensáveis para despertar-lhes o interesse e a motivação.

O grupo de estudo foi constituído por cinco crianças de cinco anos, sendo que, sempre que possível, as atividades foram estendidas ao grande grupo da sala.

Começaremos por apresentar os testes iniciais aplicados e a análise dos resultados obtidos. Estes testes foram realizados com o intuito de recolher dados acerca dos conhecimentos prévios das crianças apresentam no que se refere ao reconhecimento do nome das letras e à capacidade de reproduzir palavras escritas (da forma que entendessem). A análise dos resultados foi essencial para delinear, posteriormente, um programa de dinamização com atividades adequadas e potenciadoras do desenvolvimento da linguagem escrita, nomeadamente através do contacto com as letras através dos mais diversificados suportes escritos.

Desta forma, descreveremos o programa do projeto de intervenção, fazendo referência ao número de participantes, à dinâmica de trabalho aplicada e analisando e refletindo sobre os níveis de envolvimento de cada criança no decorrer das atividades, sobre a nossa intervenção enquanto alunas-estagiárias, e, ainda, sobre os resultados obtidos em cada atividade. Posteriormente apresentaremos o teste final que foi aplicado com o intuito de avaliar o impacto do programa do projeto de intervenção e, ainda, se possível, verificar, se houve progressão no que se refere ao reconhecimento do nome das letras. E, por último, apresentaremos algumas sugestões de atividade, no âmbito do objetivo central deste projeto de intervenção, ou seja, o do desenvolvimento da linguagem escrita.

5.1. Objetivo geral e objetivos específicos

O projeto de intervenção teve como objetivo geral o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com cinco anos. Este objetivo geral subdivide-se em objetivos específicos: avaliar a linguagem escrita de crianças de cinco anos de idade, para preparar e executar um programa de atividades promotor da aquisição e do desenvolvimento de competências de literacia; dinamizar um conjunto de atividades pretendendo despertar o gosto e o interesse das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita e, realizar, após a implementação das atividades, uma nova avaliação dos conhecimentos da linguagem escrita adquiridos pelas crianças.

5.1.1. Estrutura do programa

Tendo como alvo de intervenção o grupo de crianças de cinco anos, pretendemos:

- Despertar o gosto e o interesse para a aprendizagem da leitura e da escrita, essencialmente através do conto e do reconto de histórias, da realização de pequenos teatros e da elaboração de cartazes alusivos aos mais diversificados temas abordados ao longo do ano letivo;
- Proporcionar momentos de convívio, de aprendizagem e de brincadeira, através dos quais as crianças sejam estimuladas a compreender a importância da linguagem escrita, de maneira que as atividades programadas se tornem uma descoberta e não apenas uma obrigação;
- Relacionar a escrita, nomeadamente as letras, com as mais variadas atividades desenvolvidas no pré-escolar, através de tarefas como a etiquetagem, a escrita de legendas nos desenhos de cada criança, a elaboração de cartazes, receitas, recados ou cartas;
- Incentivar e valorizar as tentativas de escrita das crianças (dos seus nomes, dos nomes dos colegas e/ou familiares, e de outras palavras sugeridas pelas crianças ou associadas aos temas trabalhados);
- Motivar os familiares de cada criança, nomeadamente os pais e os avós, para proporcionarem momentos de aprendizagem, por exemplo, através da partilha de

tarefas como ler uma revista ou um jornal, redigir uma lista de compras ou escrever uma carta a um amigo;

- Despertar nas crianças o interesse em conhecer as letras do alfabeto, assim como compreender que a uma letra associa-se geralmente um som e que essa relação é essencial para se aprender a ler e a escrever;
- Promover competências de literacia, com vista à aquisição e à aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente no que se refere ao reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto português e às tentativas de escrita.

As sessões de atividade realizaram-se na sala de acolhimento, ora em grande grupo, ora em pequeno grupo (só com as crianças de cinco anos), de forma a trabalhar num ambiente mais calmo e harmonioso.

5.2. Aspetos metodológicos

5.2.1. Método utilizado

A metodologia utilizada no presente trabalho foi qualitativa com características de investigação-ação. Baseamo-nos numa observação da realidade no contexto para elaborar um programa de atividades cuja dinamização pretendia ajudar a desenvolver e a melhorar os conhecimentos das crianças (para posterior verificação da evolução dos resultados obtidos antes e depois da realização das atividades).

5.2.2. Instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos derivam essencialmente dos testes inicial e final. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram essencialmente os registos fotográficos (fotografias de momentos e trabalhos das crianças) e os registos escritos (breves anotações realizadas por nós relativamente aos diálogos das crianças, questões e dúvidas apresentadas no decorrer da implementação do projeto de intervenção). Por sua vez, também as reflexões realizadas, individualmente (no final de cada dia), com a colega de estágio e a coorientadora (semanalmente) ou com as orientadoras de PPS e de SIE (realizadas com alguma frequência, sempre que necessário), constituíram um instrumento de recolha de dados, na medida em que nos permitiram refletir e (re)pensar estratégias utilizadas até então.

5.2.3. Participantes

Embora o grupo fosse constituído por vinte e duas crianças, optamos por recolher os dados apenas das crianças dos cinco anos, isto é, aquelas crianças que estavam no seu último ano da educação pré-escolar. Contudo, importa salientar que embora os dados recolhidos e apresentados ao longo do trabalho constem apenas da participação de cinco crianças, sempre que possível, as atividades foram alargadas ao grande grupo e integradas nas atividades planeadas para todo o grupo, consoante o nível de dificuldade, o ritmo e a predisposição das crianças.

Em vinte e duas crianças, na data da realização dos testes iniciais (14 de novembro de 2012), duas crianças tinham dois anos, cinco crianças tinham três anos, dez crianças tinham quatro anos e quatro crianças tinham cinco anos. Foram selecionadas as sete crianças que, até ao final do ano de 2012, completariam os cinco anos (nascidos em 2007). No entanto, os dados recolhidos e apresentados são referentes à participação de apenas cinco crianças: **D2**, **E**, **J3**, **M2** e **T**. Este decréscimo no número de participantes prende-se com a exclusão dos trabalhos de duas das crianças por diferentes motivos. **F** mudou de instituição durante o ano letivo. **M3** também não realizou todas as atividades, devido a um pequeno atraso no desenvolvimento da linguagem.

5.3. Teste inicial

Introdução

Tendo por base a ideia de que as crianças em idade pré-escolar têm conceções precoces relativamente à linguagem escrita e que essas são fundamentais para a aprendizagem da escrita e da leitura, e baseadas em Alves Martins e Niza (1998), e o artigo de Lourenço e Alves Martins (2010), selecionamos e ajustamos duas situações. A primeira referente a tentativas de escrita, para conseguirmos avaliar o tipo de escrita de cada uma das crianças e, a segunda, relacionada com o reconhecimento do nome das letras.

A realização dos testes decorreu em novembro de 2012 e em janeiro de 2013 e a sua aplicação teve como objetivo permitir a comparação das avaliações dos referidos testes de forma a verificar se as atividades propostas e uma pré-disposição do educador proporcionaram uma evolução gradual quer no (re)conhecimento das letras quer no tipo de escrita que produz.

5.3.1. Sujeitos do estudo

Como pretende elucidar o quadro 2, o grupo que participou na aplicação do teste inicial era constituído por cinco crianças, três do género feminino e dois do género masculino. Aquando da sua realização, duas crianças tinham quatro anos e três tinham cinco anos de idade.

Crianças			
<u>Género Feminino</u>	<u>Idade (em anos)</u>	<u>Género Masculino</u>	<u>Idade (em anos)</u>
E	5	D2	4
J 3	4	T	5
M 2	5		

Quadro 2 – Distribuição das crianças, participantes do teste inicial, segundo o género e a idade

5.3.2. Descrição do teste inicial

Como já mencionamos, o teste inicial foi aplicado em novembro de 2012 e integrou dois momentos. No primeiro apresentamos de forma aleatória as diferentes letras do alfabeto português³, ora em maiúsculas ora em minúsculas, em cartões (Figura 8). De seguida, solicitamos a cada uma das cinco crianças que nos dissessem se reconheciam (ou não) cada letra e, em caso afirmativo, se sabiam nomeá-la. Em traços gerais foram realizadas questões como: “Sabes o que é isto?”, “É uma letra?”, “Conheces esta letra?”, “Sabes como se chama esta letra?”, “Como se chama?”, com o intuito de perceber se as crianças tinham algum contato com as letras, se as reconheciam como tal e se as sabiam identificar.

³ O novo acordo ortográfico contempla 26 letras (incluindo “k”, “w” e “y”), mas para este estudo foram consideradas apenas 24 letras (optamos por excluir as letras “w” e “y”), sendo a letra “k” incluída pelo facto de as crianças já a conhecerem devido à AEC do karaté.



Figura 8 – Cartões utilizados para a aplicação do teste das letras

No segundo momento, tendo por base o artigo *Evolução da Linguagem Escrita no Pré-escolar* de Lourenço e Alves Martins (2010), solicitamos a cada criança que escrevesse, da forma que soubesse, algumas palavras: “ave”, “boi”, “formiga”, “iogurte”, “urso”, “zebra” e “zebras”. Com esta tarefa queríamos verificar em qual dos quatro tipos de escrita que correspondem a níveis evolutivos de produção textual (Martins & Niza, 1998) se encontrava cada criança.

Após a aplicação do teste inicial, concluímos que as cinco crianças reconheciam pelo menos 10 letras do alfabeto português, sendo que apenas três crianças conseguiam nomear o mesmo número de letras. No que concerne à escrita inventada, pudemos verificar que quase todas as crianças se encontravam acima do nível de escrita pré-silábica.

5.3.3. Apresentação, análise e interpretação de resultados

De seguida, apresentaremos a análise dos resultados obtidos no teste inicial.

1.º Momento:

Relativamente ao primeiro momento do teste inicial, conseguimos verificar quais as letras do alfabeto que as crianças reconheciam e aquelas que sabiam nomear. Desta forma, através dos quadros disponíveis no Anexo 1, podemos observar as letras reconhecidas por cada criança, maiúsculas e minúsculas respetivamente.

Nome do participante	Teste inicial ⁴
D2	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e mais 10 consoantes; não conhece apenas 7 letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia apenas 2 vogais e mais 8 consoantes; não conhece 12 letras
E	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e mais 10 consoantes; não conhece 4 letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia apenas 3 vogais e mais 8 consoantes; não conhece 11 letras
J3	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia apenas 3 vogais e mais 6 consoantes; não conhece 14 letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia apenas 3 vogais e mais 4 consoantes; não conhece 17 letras
M2	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras exceto a letra Q (que não se lembrado nome)
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e mais 12 consoantes; não conhece 3 letras
T	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e mais 4 consoantes; não conhece 13 letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia apenas 3 vogais e mais 3 consoantes; não conhece 16 letras

Quadro 3 – Síntese da informação dos quadros do Anexo 1

⁴ O número de letras em falta corresponde ao conjunto de letras que as crianças conhecem mas não são capazes de nomear, por não saberem o nome ou por simples esquecimento do mesmo.

Numa avaliação inicial, podemos constatar que, em geral, a maioria das crianças reconhecem as cinco vogais, essencialmente quando estas estão na sua forma maiúscula. **M2** destaca-se por ser o único participante do nosso público-alvo a conhecer todas as letras e a saber nomeá-las (quase) todas.

2.º Momento:

No segundo momento, as crianças realizaram as suas tentativas de escrita, tendo por base as palavras que lhes havíamos dito. A grande maioria do grupo afirmou não ser capaz de executar a tarefa, mas todos tentaram fazê-la.

A análise das tentativas de escrita será apresentada por nível de escrita evolutivo, isto é, do nível de escrita pré-silábico ao de escrita alfabético, definidos por Alves Martins e Niza (1998, pp. 64-74).

Apenas uma criança encontrava-se no nível pré-silábico (**D2**) na medida em que utiliza as letras e pseudo-letras, sem que exista intencionalidade da sua posição (Figura 9). De igual modo, escreve essencialmente com as letras que constituem o seu nome ou outras que lhe são familiares, não estabelecendo, ainda, uma relação entre letras e sílabas.

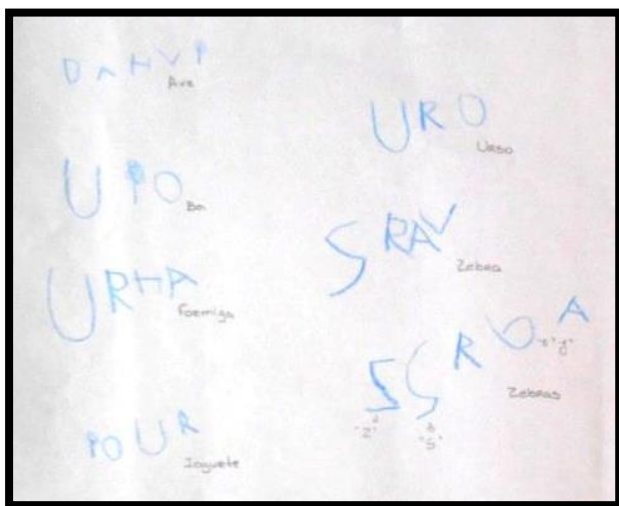


Figura 9 – Tentativa de escrita de **D2**

As restantes quatro crianças revelaram encontrar-se no nível silábico, uma vez que escreveram as letras associadas essencialmente às sílabas, isto é, escreveram as palavras pedidas, tendo por base as sílabas como unidade oral.

E teve por base as sílabas como unidade do oral para a escrita das palavras pedidas, pois, numa fase em que as crianças ainda não são capazes de associar cada letra ao som correspondente, se tiver “algum conhecimento sobre o valor sonoro de algumas letras vai, no geral, utilizá-lo para a representação da sílaba” (Viana, 2001, p. 38). Quase sempre foi capaz de escrever as vogais que constituem a palavra, com exceção das palavras “boi” e “urso”. Nas palavras “boi” e “zebra”, a criança trocou letras semelhantes, nomeadamente entre “p” e “b” e entre “z” e “s”, o que acontece em crianças “por volta dos 5 ou 6 anos, que ao tentarem escrever ou reproduzir letras, invertem ou espelham a posição das mesmas no espaço” (Zorzi, 1998, p. 94), Quanto ao “m” escrito para representar a palavra “zebras”, a criança **E** justifica, quando questionada, que representa o plural, isto é “muitas zebras e não só uma”.

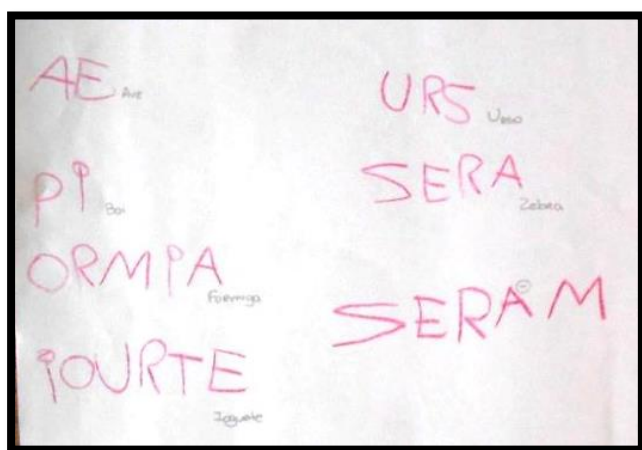


Figura 10 – Tentativa de escrita de **E**

T também relacionou as sílabas com a palavra como unidade do oral, escrevendo basicamente as vogais, esquecendo-se de uma ou outra, especificamente nas palavras “urso” e “zebra”. Verificamos a existência da troca entre as letras “e” e “s” e entre “s” e “z”. Por outro lado, também existe alguma confusão entre o “o” e o “u”, porque, segundo a criança, diz-se “ú” e não “ó”, demonstrando, assim, que conhece somente o som que corresponde ao nome da letra e não os restantes sons que essa letra pode ter. Não se lembrando de como representar o “e”, a criança optou por desenhar a letra “u” em sua substituição. Tal como **E**, também **T** sabe que “zebra” e “zebras” não se escrevem da

mesma forma, representando o plural através do “s”, mas contrariamente ao que seria correto, no início da palavra.

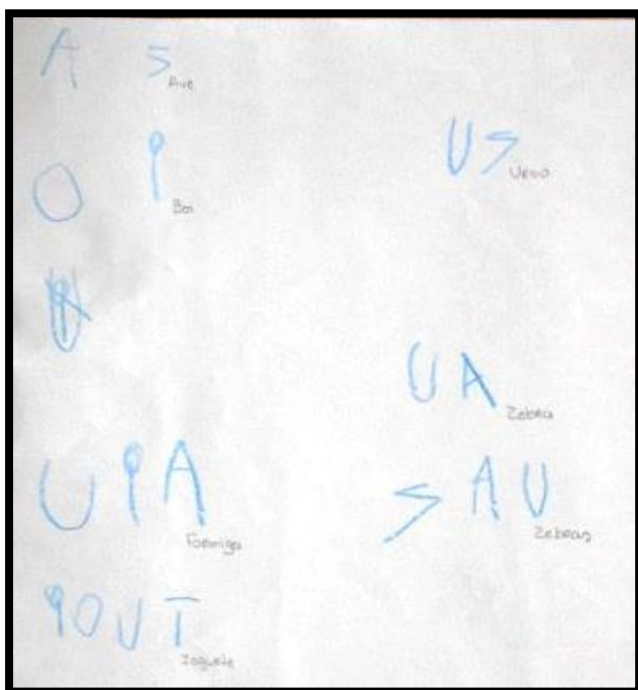


Figura 11 – Tentativa de escrita de T

J3 encontra-se um pouco mais atrasada dentro deste nível evolutivo de escrita, sendo que ainda não é capaz de escrever todas as vogais que constituem as palavras. A criança troca as letras “e” e “r”, “g” e “z” e, também, “s” e “t”. Contrariamente às crianças referidas anteriormente, a J3 foi capaz de desenhar a letra “z” sem a confundir com a letra “s”. Embora tenha detetado a existência do plural na palavra “zebras”, também não foi capaz de representá-lo devidamente, desenhando a sobreposição das letras “r” e “x”.

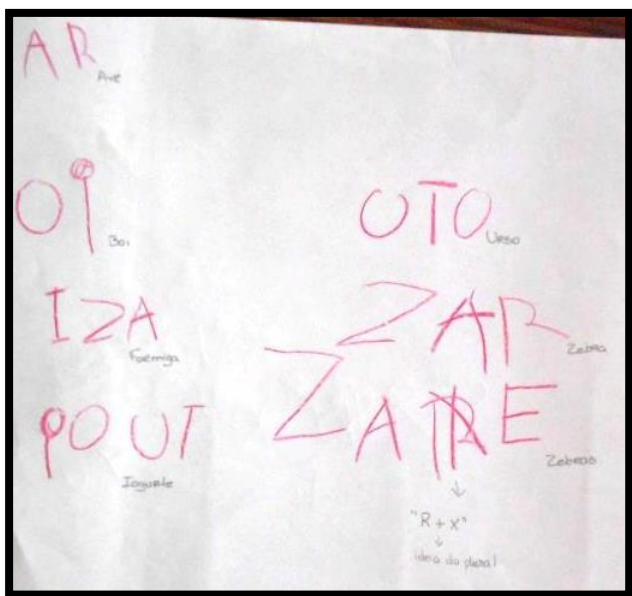


Figura 12 – Tentativa de escrita de **J3**

M2 demonstrou ser a criança com maior facilidade em conhecer as letras e atribuir-lhes o nome, mas o mesmo não aconteceu no que se refere às sílabas, pois ao ser questionada pela educadora, revelou que a sua dúvida seria o facto de uma mesma letra, em determinadas palavras, ter mais do que um som. Na palavra “ave”, a letra “e”, para a menina, era representada pela letra “i”. Tal como **E**, também **M2** faz confusão entre as letras “b” e “p”, fazendo uma inversão destas. Do mesmo modo que **J3**, também **M2** confundiu o “o” com o “u” por uma questão de som, isto é, de conhecer apenas o som referente ao nome da letra. Esta criança representou as letras das palavras “zebra” e “zebras” de forma refletida/espelhada, acrescentando ainda a letra “c”, também refletida, nas palavras referidas. Relativamente ao plural, na palavra “zebras” **M2** apresenta a letra “x” sobreposta num traço, afirmando que esta sobreposição representa o plural, sendo isso que distingue a palavra “zebra” de “zebras”.

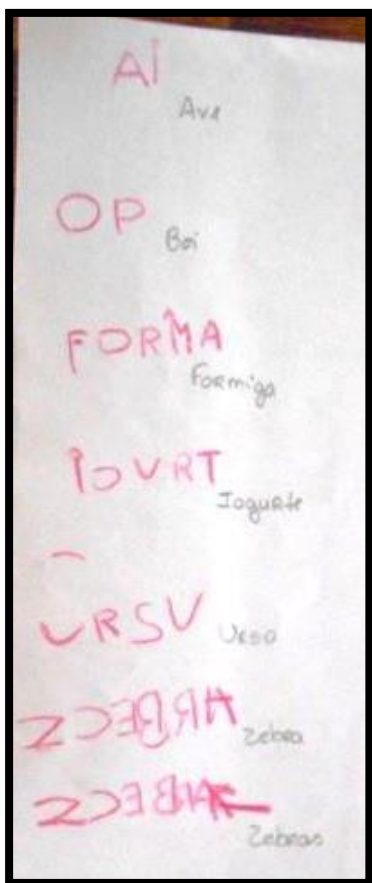


Figura 13 – Tentativa de escrita de **M2**

De um modo geral pudemos verificar que a maioria das crianças se encontra no nível silábico, utilizando letras para representar sílabas, sendo raros os casos em que as crianças colocassem as letras nas posições corretas, como aliás já esperávamos.

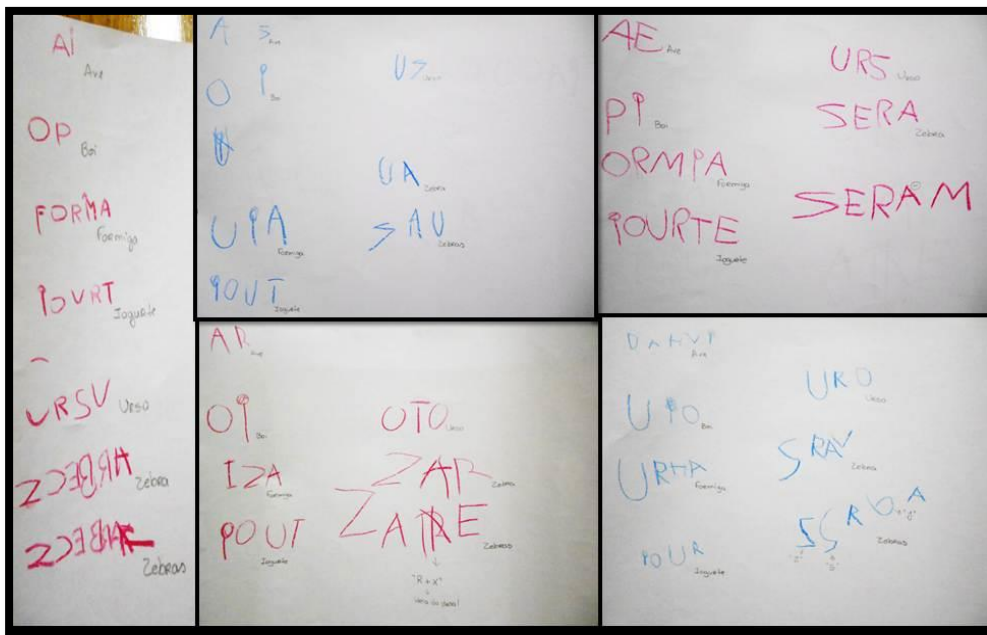


Figura 14 – Tentativas de escrita por parte das cinco crianças

5.3.4. Conclusões

A partir da análise apresentada, concluímos que tanto no reconhecimento e nomeação das letras, como nas tentativas de escrita, as crianças se encontravam em níveis semelhantes, existindo uma ou outra cujos resultados dos testes a distanciavam do nível alcançados pelos colegas.

Segundo Rojo (2002), “o processo de aprendizagem do sistema de escrita tem certas características de ordem quantitativa (quantas letras pode levar uma palavra) e de ordem qualitativa (quais letras deve levar uma palavra)” (p. 29) e estas características são visíveis se compararmos, por exemplo, as tentativas de escrita de **D2** com **M2**. **D2** coloca um determinado número de letras em cada palavra, sem que esteja associado ao número de sílabas ou ao tamanho/quantidade dos animais. Por sua vez, **M2** tenta estabelecer uma ligação letra-sílaba. No que diz respeito ao aspeto qualitativo, **M2**, ao contrário de **D2**, selecciona as letras tendo por base o nome de cada uma delas.

5.4. Descrição, análise e reflexão crítica das sessões

Introdução

Tendo por base a fundamentação apresentada ao longo deste trabalho e após a aplicação do teste inicial, apresentaremos as atividades realizadas durante o período de intervenção relativo à unidade curricular de PPS A2, especificamente entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013 (Anexo 2). As atividades foram delineadas tendo por base o tema deste trabalho, os conselhos e as propostas da educadora de infância responsável pelo grupo e as observações realizadas antes do início da intervenção. Ao longo do trabalho, a entidade dos participantes estará obviamente protegida, por questões de confidencialidade, sendo utilizados nomes fictícios.

As atividades foram organizadas e implementadas em cinco sessões ao longo de oito dias. E todas as escolhas foram feitas em equipa e de acordo com o tema da UC de SIEA2 e das necessidades e vontades apresentadas pelas crianças na fase de observação.

Desta forma, começaremos por assinalar as sessões de intervenção e as suas respetivas datas. De seguida, apresentaremos as áreas de conteúdo que suportaram a preparação das atividades. Por outro lado, descreveremos, ainda que de forma sucinta, cada sessão de atividades e também faremos reflexões sobre cada sessão, nomeadamente sobre a participação das crianças e a nossa intervenção, enquanto alunas-estagiárias.

- **Primeira sessão – 27 e 28 de novembro**

Áreas de conteúdo/domínios explorados:

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Independência / Autonomia

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Domínio: Cooperação

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Descrição da sessão nº 1:

Nesta sessão começamos por apresentar o programa, questionando as crianças sobre a importância de se saber ler e escrever, fazendo-as refletir sobre o assunto e estimulando, um pouco mais, o interesse e a curiosidade do grupo para as atividades a realizar.

Após este diálogo, iniciamos o programa de intervenção com a história *ABC* de Luísa Ducla Soares (1999). O conto desta história teve como objetivo proporcionar o contato visual e auditivo com o alfabeto português e, assim, de uma forma divertida começarem a apreender os nomes das letras.

O conto da história permitiu a interação com as crianças e o início de um diálogo sobre as letras, nomeadamente aquelas que iniciam os nomes dos colegas da turma. Com o intuito de tornar a aprendizagem não formal das letras uma atividade divertida e agradável, exibimos o vídeo intitulado “Alfabeto” do Canal Panda, através do qual as crianças, uma vez mais, teriam a oportunidade de visualizar cada letra e ouvi-la, respetivamente. Estas atividades permitiram, assim, amplificar os conhecimentos pré-adquiridos relativamente às letras, começando a associar a letra ao som, ou seja, o grafema ao fonema. Posto isto, convidamos as crianças a fazerem um desenho sobre as letras das quais elas gostavam e/ou se lembravam.

Nesta primeira sessão, a última atividade consistiu em apresentar e iniciar a elaboração do “livro do alfabeto”. Mata (2008) apresenta algumas atividades que o educador poderá desenvolver, entre as quais, escolhemos e adaptamos a “construção de livros de “alfabeto” onde cada criança escolhe uma letra e numa folha desenha alguns objectos cujo nome comece por essa letra. O educador escreve o nome dos objectos e as crianças copiam-nos para o livro.” (Mata, 2008, p. 58). Esta atividade em que o grupo foi convidado a participar, consistiu em cada criança construir um pequeno livro com todas as letras do alfabeto (exceto as letras W e Y) pela respetiva ordem, em que cada folha retratasse uma letra do alfabeto. Isto é, por exemplo, para a letra A, no centro da folha podiam encontrar a referida letra desenhada de forma impressa, em maiúscula e minúscula, e cada criança tinha que descobrir palavras de pessoas e/ou objetos que se iniciassem por essa mesma letra. A criança desenhava a representação gráfica e, após a escrita dos nomes dessas representações por parte das educadoras, a criança reproduzia essa mesma escrita. Esta atividade não ficou concluída nesta primeira sessão, sendo que se prolongou até à quinta e última sessão. Com esta atividade o grupo teve que pensar e imaginar palavras cuja inicial coincidissem com a letra a explorar. Por outro lado, relacionaram essas e outras letras do alfabeto com os seus respetivos sons. Não obstante, algumas crianças aprenderam a escrever palavras que desejavam há muito aprender, ainda que possa ser uma mera cópia de escrita sem qualquer significado linguístico.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Enquanto apresentámos o programa que iríamos aplicar ao longo das sessões, todas as crianças se manifestaram interessadas e estimuladas para trabalhar a descoberta das letras. **M2** e **E** já conheciam várias letras do alfabeto, pelo que o seu interesse em conhecer e saber mais era ainda mais notório.

Durante a narração da história referida anteriormente, as crianças revelaram-se participativas e interessadas, respondendo às questões efetuadas pelas educadoras e interpelando-nos quanto ao nome e ao número das letras que constituem o alfabeto. Por sua vez, o vídeo mostrado revelou-se um momento divertido e fundamental para estimulá-la e despertar uma curiosidade por parte das mesmas. Após uma primeira visualização e, a pedido do grupo, voltamos a exibir o vídeo, sendo que, mais entusiasmadas, desta vez, as crianças tentavam acompanhar a música.

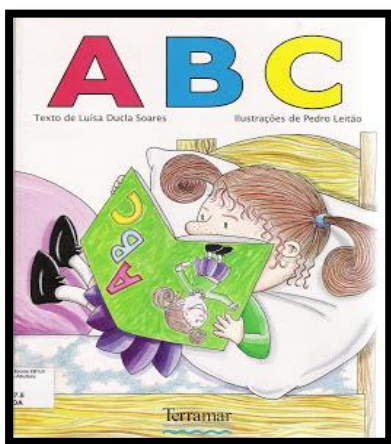


Figura 15 – História “ABC” de Luísa Ducla Soares (1999)



Figura 16 – Registo fotográfico da narração da história “ABC”

Os desenhos elaborados pelas crianças superaram as nossas expectativas, na medida em que se revelaram verdadeiras representações das aprendizagens efetuadas. De forma a concretizar os nossos objetivos, começamos a legendar todos os desenhos das crianças, sendo essa tarefa opcional e ao critério de cada criança. Isto é, propusemos fazê-lo, mas só colocamos legendas nos desenhos das crianças que realmente queriam.



Figura 17 – Desenho elaborado por uma das crianças

No que concerne ao livro do alfabeto, as crianças mostraram-se predispostas a iniciar a sua elaboração, participando ativa e interessadamente. Importa referir que no decorrer desta atividade, que preencheu uma parte das cinco sessões, foram imensas as tentativas de escrita por partes das crianças. Isto é, em cada folha, as crianças tinham uma letra do alfabeto e o grande desafio era descobrirem e identificarem objetos, pessoas, animais, entre outros, cuja inicial do respetivo nome coincidissem com a letra já desenhada na folha. As crianças desenhavam a figura correspondente ao nome escolhido e, depois, numa primeira fase tentavam escrevê-lo da forma que conseguissem e só após essa tentativa é que nós escrevíamos a palavra corretamente (se ainda não estivesse) para que a criança a pudesse reescrever tendo por base o modelo escrito por nós. Entre muitas palavras escritas, também as utilizadas para os testes foram tratadas.

Na sua generalidade, as crianças foram participativas e extrapolaram experiências para o âmbito do brincar livre, fazendo desenhos com letras e construindo letras do alfabeto com legos e blocos.



Figura 18 – Letra H construída com legos durante o brincar livre

- **Segunda sessão – 4 de dezembro**

Áreas de conteúdo/domínios explorados:

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons;

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Independência / Autonomia

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Domínio: Cooperação

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Descrição da sessão nº 2:

Iniciamos a segunda sessão com o conto da história “*AEIOU – História das cinco vogais*” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar (1999), com o objetivo de destacar as cinco vogais das restantes letras do alfabeto, para que as crianças apreendam as mesmas.

Posteriormente, convidamos as crianças a realizarem uma ficha – “Encontra as vogais e os seus esconderijos” (Figura 19) – alusiva à história e elaborada pelas educadoras. A execução desta proposta ajudou as crianças a conhecerem melhor as vogais e a distingui-las das consoantes.

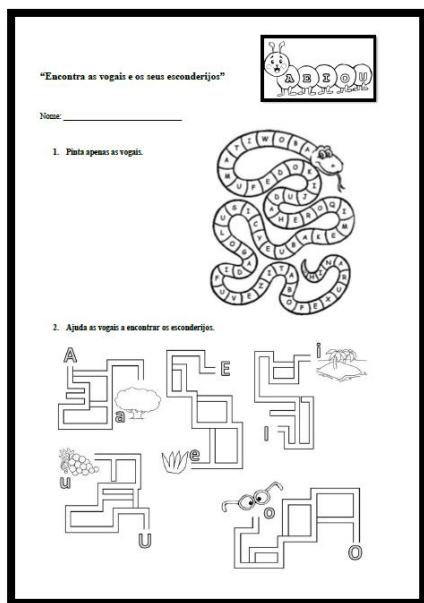


Figura 19 – Ficha “Encontra as vogais e os seus esconderijos”

Após o término da atividade, pedimos às crianças para elaborarem o seu “livro do alfabeto”. Empolgadas com a proposta feita pelas educadoras, começaram de imediato a pensar em palavras para a letra em que cada uma se encontrava para darem continuidade à atividade iniciada na sessão anterior e que decorreria até ao final da nossa intervenção.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

Neste dia as crianças já estavam mais relacionadas com o tema e às atividades, revelando terem questionado os pais e os amigos sobre as letras de alguns nomes próprios.

A história narrada foi importante para que compreendessem que existem cinco letras “especiais”. Aquando da realização da ficha, uma das crianças até questionou:

M3: “ Porquê que não pintas a cobra toda?”

M2: “Porque é só o A, E, I, O, U. São só as letrinhas especiais e são cinco”.

Quando questionadas pela educadora estagiária: “São especiais, sim. Mas como chamamos ao conjunto dessas cinco letrinhas?”, a **E** respondeu – : “O A, E, I, O e o U são as cinco vogais. Era o que dizia na história que a Ana leu.”

Na sua generalidade, todas as crianças se apresentaram muito entusiasmadas e divertidas com a realização da ficha, relacionando-a sempre com a história narrada.

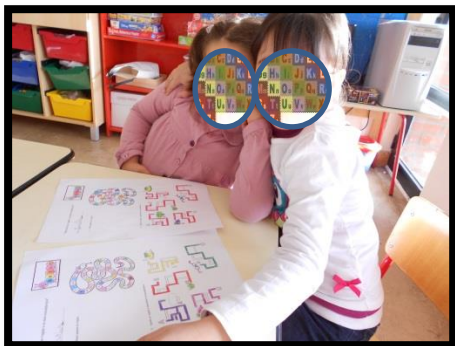


Figura 20 – Realização da ficha por duas das crianças do pequeno grupo

Assim, a continuação da construção do “livro do alfabeto” decorreu de forma tranquila. As crianças já apresentaram mais conhecimentos sobre cada letra. Por exemplo:

D2: “Ana, já sei que “Diogo” começa com a letra D, mas que “Neves” que é do meu nome já não. Neves começa com “N”. E o “N” tem a perninha pra cima, porque se for com a perninha pra baixo já é o “M”.”

Educadora estagiária: “Quem te ensinou isso tudo, **D2**?”

D2: “O meu pai! E disse que depois me vai ensinar mais coisas sobre as letras.”



Figura 21 – Elaboração do “livro do alfabeto” por cada criança

Ao fazer um balanço desta sessão, podemos concluir que, efetivamente, as crianças se mostraram participativas, estando entusiasmadas com estas atividades e com as aprendizagens realizadas. Descobrir que as vogais são letras distintas das outras foi fácil para as crianças que rapidamente compreenderam que essas letras são as que mais aparecem nas palavras, nas frases e, nos textos.

- **Terceira sessão – 5 e 6 de dezembro**

Áreas de conteúdo/domínios explorados:

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Independência / Autonomia

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Domínio: Cooperação

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Descrição da sessão nº 3:

Iniciamos esta sessão dando seguimento ao “livro do alfabeto”, uma atividade já referida que serviu de incentivo ao reconhecimento das letras e auxiliou na descoberta do seu nome e da relação letra-som entre as mesmas.

Posteriormente, apoiadas no espírito natalício que se vivenciava, propusemos a elaboração de uma árvore de natal feita com letras massa (Figura 22). A atividade “A árvore de natal feita com letras” permitiu relacionar a temática deste programa de intervenção com a época natalícia e, nesse sentido, com uma folha branca e um desenho de uma árvore de natal, as crianças apenas tinham que colar as massas com formas de letras do alfabeto e, a seu gosto, decorar com purpurinas.



Figura 22 – Letras utilizadas para a realização da atividade.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

A continuação do “livro do alfabeto” revelou-se uma atividade intensiva, mas apaixonante para as crianças. A competição para ver quem sabia mais nomes iniciados pela mesma letra, a vontade de aprender a escrever aquela palavra, o desejo de chegar à letra seguinte, um conjunto de sensações e muita aprendizagem divertida à mistura foi conseguida e observada a cada sessão.

No que diz respeito à realização da atividade “A árvore de natal feita com letras”, à medida que iam colando as letras no papel, as crianças faziam comentários que nos mostraram o interesse, a gratificação e o gosto pelas descobertas que tinham feito até ao momento:

D2: “**J3**, encontrei o J do teu nome!”

J3: “Olha o L do meu nome e do natal.”

M2: “Vou escrever o meu nome, o do pai e o da mãe com estas letras.”

Ao aperceberem-se de que as pequenas massinhas eram letras do alfabeto, de imediato começaram a trocar ideias de palavras que queriam “escrever” juntando as respetivas letras. Assim, mais uma vez pudemos verificar que “el primer texto que un niño quiere reconocer (leer) y escribir es su propio nombre” (Curto, Morillo & Teixidó, 1995, p. 62).

Desta atividade resultaram trabalhos fantásticos, mas, a nosso ver, os maiores e melhores resultados desta atividade não são visíveis no papel. As conversas com as crianças, a participação das mesmas e a vontade de aprender mais e descobrir o que ainda não sabem é o verdadeiro fruto desta e de outras atividades realizadas.



Figura 23 e 24 – Exemplos da atividade “A árvore de natal feita com letras”

- **Quarta sessão – 11 e 12 de dezembro de 2012 e 10 de janeiro de 2013**

Áreas de conteúdo/domínios explorados:

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Independência / Autonomia

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Domínio: Cooperação

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Descrição da sessão nº 4:

Como em momentos anteriores, esta sessão deu continuidade à elaboração do “livro do alfabeto”, atividade de maior duração e que despertou uma maior curiosidade nas crianças. Como sustenta Mata (2008), “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (p. 46), daí considerarmos tão importante realizar estas e outras atividades com crianças em idade de transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após mais algum tempo dedicado à atividade, introduzimos a proposta “Aprender a soletrar o meu nome” que permitiria um maior conhecimento das letras que formam o nome, especialmente das letras além da inicial. Para isso, utilizámos uma folha branca, pequenas faixas recortadas para colar com o nome das crianças.

Segundo Mata (2008), as crianças através das “imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome, ou o nome de companheiros, mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas concepções sobre o funcionamento da escrita” (p. 32).

Isto é, quando a criança observa comportamentos de escrita, por parte de familiares ou do educador, tem tendência a querer imitá-los, começando pelas palavras com as quais estão mais familiarizadas. Desta forma, “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (Mata, 2008, p. 38). Tendo por base as palavras da autora, considera-se da máxima importância trabalhar o nome próprio, pelo que a referida atividade visa abordar as letras partindo do próprio nome, pois essas são as letras com as quais as crianças têm maior afinidade. Por outro lado, “también se interessa por el nombre de sus padres y hermanos, de sus compañeros y profesores, de los animales de compañía e de los objetos predilectos” (Curto, Morillo & Teixidó, 1995, p.62).



Figura 25 – Folha branca com a faixa do nome próprio

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

O “livro do alfabeto” estava cada vez mais completo e rico em aprendizagens, novas letras, novos nomes, novos conceitos apreendidos. Breves registos escritos de conversas ajudam a revelar um pouco da interação no decorrer da atividade.

Educadora estagiária: “Sabes quais são as letras que já fizeste no teu livro?”

D2: “Sei. Olha, fiz o A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e agora estou no K de karaté.”



Figura 26 – O **D2** a trabalhar na letra K

Educadora estagiária: “**T**, qual é o nome dessa letra?”

T: “Esta é a letra I da ilha e do iogurte que eu estou a desenhar. Porque começam os dois por essa letra.”



Figura 27 – O **T** a trabalhar na letra I

No que diz respeito à atividade “Aprender a soletrar o meu nome”, verificámos que as crianças aderiram positivamente e foram extremamente participativas, querendo aprender a soletrar não só o seu nome, mas também o dos colegas. Consideramos importante salientar alguns dos registos efetuados no decorrer desta atividade para que se possa perceber o tipo de interações, tanto entre as educadoras e as crianças, como entre o grupo. Assim, apresentamos dois exemplos:

E: “Ana, já viste que temos todos a letra I nos nossos nomes? Olha, eu tenho no meu nome: porque **E** tem duas vezes, antes e depois do L. **M2** tem a seguir à letra R. **T** é logo a segunda letra do nome dele. **J3** também tem depois do L. E **D2** é antes da última letra.”

J3: “**D2** tenho no meu nome duas letras do teu nome.”

Estes pequenos diálogos que as crianças estabelecem, quer com os colegas quer com as educadoras, são fundamentais para expressarem ideias, dúvidas e conhecimentos já adquiridos e não podemos esquecer que “todos os momentos são oportunos para o aluno “libertar a palavra” mesmo aqueles em que ele fala sobre as aprendizagens estruturadas em momentos anteriores” (André, 1996, p.36).



Figura 28 e 29 – Atividade “Aprender a soletrar o meu nome”, através de figuras com letras minúsculas e maiúsculas

- **Quinta sessão – 10 de janeiro de 2013**

Áreas de conteúdo/domínios explorados:

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatuñas ou letras para fins específicos;
- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Domínio: Independência / Autonomia

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Domínio: Cooperação

- ✓ Meta final – No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Descrição da sessão nº 5:

Na quinta sessão, sugerimos ao pequeno grupo a elaboração do “Cartaz das letras do alfabeto”. Esta atividade tinha como principal finalidade que as crianças fossem capazes de estabelecer uma tripla ligação entre letras, imagens e palavras, isto é, entre as letras do alfabeto e uma imagem e uma palavra associadas à respetiva letra. Para isso, fizemos uma espécie de jogo em que separámos o conjunto das imagens, o conjunto das letras e o das palavras. Cada criança, com ajuda ou não dos colegas, retirava uma letra, dizia o seu nome e depois tinha que descobrir a imagem e a palavra que lhe estava associada. Concluimos também a atividade do “livro do alfabeto”.

Reflexão da participação das crianças e da intervenção das alunas-estagiárias:

A elaboração do cartaz seria essencialmente para o pequeno grupo dos cinco anos, mas rapidamente todos quiseram participar e, por isso, a ajuda por parte do grupo foi maior do que prevíamos, essencialmente quando era a vez dos mais novos tirar uma letra. Rapidamente compreenderam que o objetivo era serem capazes de estabelecer a ligação entre uma letra, uma palavra cuja inicial fosse essa letra e uma imagem que representasse a palavra. As crianças instantaneamente referiam que as letras têm nome e facilmente começaram a explorar o cartaz, as letras, as imagens e as palavras com cada uma das letras que a constituem.

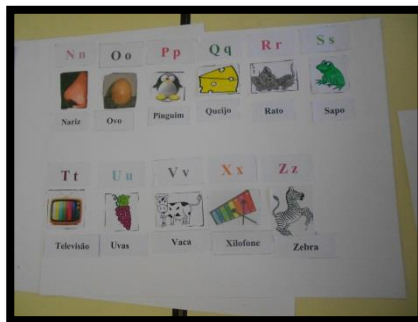


Figura 30 e 31 – Atividade “Cartaz das letras do alfabeto”

Por fim, terminámos o programa de intervenção com a conclusão dos livros do alfabeto de cada uma das crianças. A nossa maior recompensa foi observar a satisfação e a alegria das crianças por terem concluído o livro, com todas as letras do alfabeto. Enquanto alunas estagiárias, consideramos, neste culminar da dinamização das atividades, que a dinamização do projeto de intervenção enriqueceu muito o nosso percurso, na medida em que nos permitiu aprofundar os nossos conhecimentos assim como descobrir que as crianças (mesmo antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico) são capazes de explorar áreas diversas e iniciar um processo complexo de aquisição e de aprendizagem da escrita.

5.5. Teste final aplicado

Introdução

Finalizadas as atividades realizadas ao longo das cinco sessões, realizamos o teste final em janeiro de 2013 para verificação do progresso das competências ligadas à escrita.

Consideramos ser fundamental referir que os resultados conseguidos podem ser influenciados por vários fatores, tais como o curto período de tempo para aplicar o programa de intervenção, o número reduzido de sessões (cinco), a frequência da participação de cada criança e a qualidade e a adaptabilidade das atividades ao grupo.

5.5.1. Descrição do teste final

Conforme o teste inicial, também o teste final foi composto por dois momentos, sendo aplicado a dez de janeiro de 2013. No primeiro momento, apresentamos novamente aos sujeitos do estudo, de forma aleatória, as diferentes letras do alfabeto português, ora em maiúscula ora em minúscula. Posteriormente pedimos a cada uma das crianças que nos dissessem o nome de cada letra, referindo primeiramente se as reconheciam ou não. No decorrer do primeiro momento deste teste final e à semelhança do primeiro momento do teste inicial, foram colocadas questões às crianças, nomeadamente: “Conheces esta letra, não conheces?”, “Sabes como se chama esta letra? Lembras-te de falar dela no livro de alfabeto?”, “Como se chama?”. Através deste momento, pretendíamos verificar o que as crianças tinham apreendido do contato com as letras a que estiveram sujeitos ao longo da dinamização das atividades do nosso projeto de intervenção, especificamente no que se refere às letras, ao seu reconhecimento e ao seu nome.

No segundo momento, e tendo, uma vez mais, por base o artigo *Evolução da Linguagem Escrita no Pré-escolar* de Lourenço e Alves Martins (2010), solicitamos a cada criança que escrevesse, da forma de soubesse, algumas palavras: “ave”, “boi”, “formiga”, “iogurte”, “urso”, “zebra” e “zebras”. Com este momento queríamos verificar a evolução das escritas inventadas das crianças, recolhendo dados anterior e posteriormente à dinamização das atividades, para compararmos e observarmos a evolução entre eles.

Após a aplicação do teste final verificamos que as cinco crianças reconheciam pelo menos 20 letras do alfabeto português, sendo que todas as crianças conseguiam nomear o mesmo número de letras. No que se refere às escritas inventadas, pudemos verificar que todas as crianças se encontravam acima do nível de escrita silábica, isto é, no nível de escrita alfabético.

5.5.2. Apresentação, análise e interpretação de resultados

De seguida, apresentaremos a análise dos resultados obtidos após a aplicação do teste final.

1.º Momento:

Relativamente ao primeiro momento deste teste final, conseguimos verificar que letras do alfabeto é que as crianças reconheciam e quais sabiam nomear. Desta forma,

através dos quadros relativos aos dados recolhidos nos testes de cada uma das crianças (ver Anexo 3), podemos afirmar que todas as crianças reconheciam e diziam o nome de pelo menos vinte letras do alfabeto, sendo que, ocasionalmente, aconteceu uma ou outra criança não se recordar do nome de alguma letra, afirmando, no entanto, reconhecer essa mesma letra.

Nome do participante	Teste final ⁵
D2	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
E	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
J3	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras (exceto a letra “g” que no momento do teste não se recordava do nome)
M2	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
T	<u>Maiúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras
	<u>Minúsculas:</u> conhece e nomeia as 5 vogais e todas as restantes letras (exceto a letra “e” que no momento do teste não se recordava

⁵ O número de letras em falta corresponde ao conjunto de letras que as crianças conhecem mas não são capazes de nomear, por não saberem o nome ou por simples esquecimento do mesmo.

	do nome)
--	----------

Quadro 4 – Síntese da informação dos quadros do Anexo 3

A realização do teste final permitiu-nos verificar que, de uma forma geral, as cinco crianças reconheciam e sabiam nomear todas as letras (Quadro 4).

2.º Momento:

No segundo momento deste instrumento de análise, as crianças realizaram, uma vez mais, as suas tentativas de escrita, tentando, assim, reproduzir como soubessem as palavras que lhes havíamos pronunciado. Contrariamente ao que aconteceu no teste inicial, as crianças não demonstraram medo ou insegurança de tentar escrever as palavras. Consideramos importante referir que nos solicitaram várias vezes que disséssemos as palavras “muito devagarinho”, isto é, que soletrássemos cada uma das palavras de forma que a criança não se esquecesse de nenhuma das letras e, por outro lado, para conseguirem acertar no som de determinada letra, por exemplo o som da letra “o” na palavra “urso”.

Baseando-nos nos níveis de escrita em que verificamos que cada criança se encontrava aquando da aplicação do teste final, apresentaremos, de seguida, as tentativas efetuadas pelas crianças e a respetiva análise.

Como sucedeu no teste inicial, a análise das tentativas de escrita será apresentada por nível de escrita evolutivo, isto é, do nível de escrita pré-silábico ao de escrita alfabético, definidos por Alves Martins e Niza (1998, pp. 64-74).

Todas as cinco crianças do grupo em estudo revelaram estar no nível de escrita alfabética, pois a seleção das letras, por parte das crianças, pretende representar os diversos sons da linguagem oral.

D2, neste segundo teste de escrita inventada (Figura 32), demonstrou reconhecer as letras através dos sons. A maioria das letras, ele foi capaz de reproduzir à medida que dizia a palavra, tendo solicitado a nossa ajuda para soletrar palavras como “formiga” e “urso”. Verificámos ainda que esta criança, por vezes, ainda confunde um pouco o “s” com o “z”, apercebendo-se do erro e corrigindo-o de imediato. Encontra-se no nível de escrita alfabética.

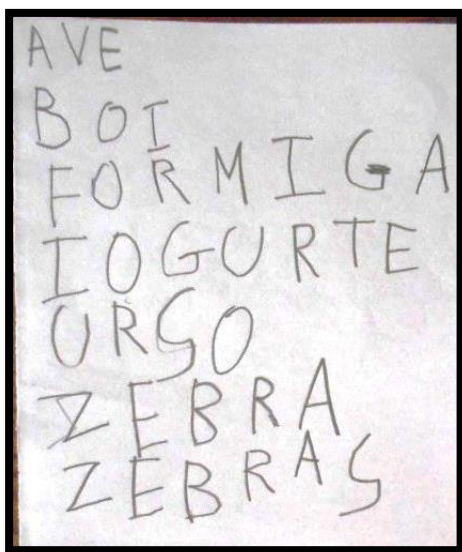


Figura 32 – Tentativa de escrita de **D2**

E apresenta, à semelhança de **D2**, uma evolução notável quanto às suas tentativas de escrita (Figura 33), conseguindo escrever toda a palavra sem trocar ou omitir alguma letra. Sendo uma criança bastante perfeccionista, **E** escrevia e voltava a apagar várias vezes, porque “as letras têm que ficar bem desenhadas”, como afirmava a criança. Encontra-se no nível de escrita alfabética.

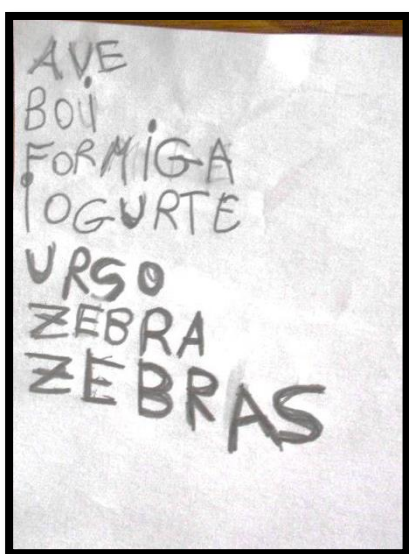


Figura 33 – Tentativa de escrita de **E**

J3 demonstrou ser capaz de reproduzir as palavras sem grandes dificuldades, sempre que estas fossem soletradas por nós (a pedido da criança). Questionou, nas palavras “formiga” e “urso” se seria um “u” ou um “o”, devido à forma como pronunciamos a palavra. Encontra-se no nível de escrita alfabética (Figura 33).

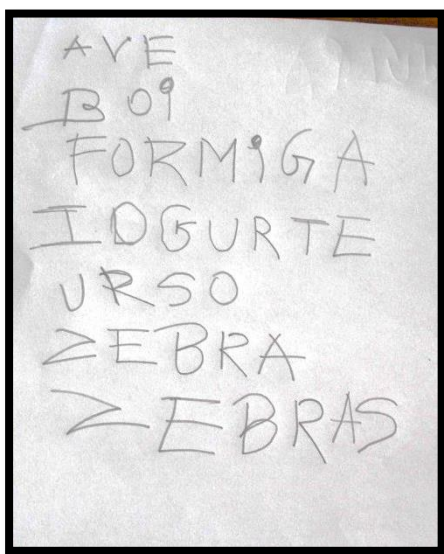


Figura 34 – Tentativa de escrita de **J3**

M2 revelou um progresso extraordinário, na medida em que não só conseguiu reproduzir as letras constituintes de cada palavra sem solicitar soletração, como foi a criança cujo resultado final mais se assemelhou à escrita convencional (Figura 35). Esta criança escreveu corretamente as palavras pronunciadas, reproduziu a palavra e o nome de cada uma das letras que a constitui de uma forma correta, escrevendo sempre com o mesmo tamanho (pequeno) cada letra e seguindo a ideia que lhes tínhamos dado nos contos de histórias (que se escreve e se lê de cima para baixo e da esquerda para a direita). Encontra-se no nível de escrita alfabética.

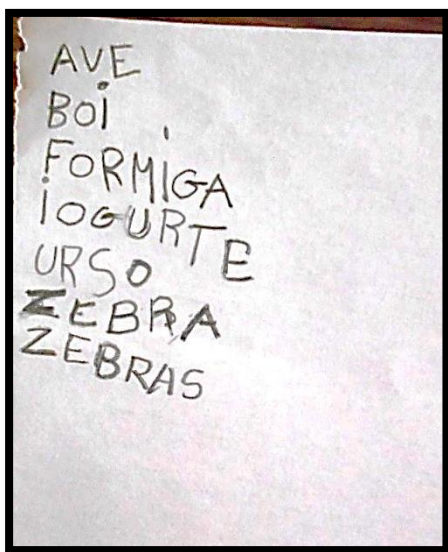


Figura 35 – Tentativa de escrita de **M2**

T, ainda demonstrou alguma dificuldade em distinguir a letra “s” da letra “z”, mas foi igualmente capaz de reproduzir todas as palavras propostas, encontrando-se no nível de escrita alfabética (Figura 36).

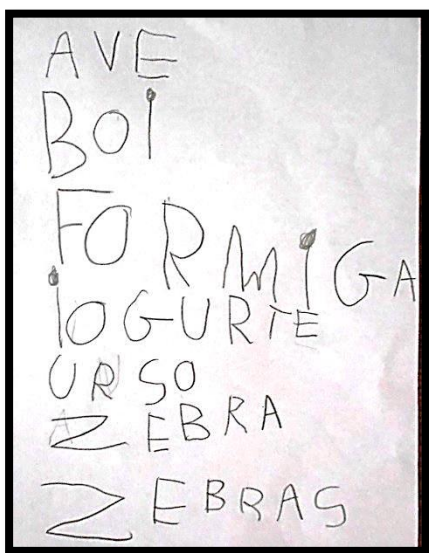


Figura 36 – Tentativa de escrita de **T**

Tendo por base os níveis de escrita em que verificamos que cada criança se encontrava aquando da aplicação do teste inicial e final, apresentaremos, no quadro 5, a progressão evolutiva de cada criança, através dos níveis definidos por Alves Martins e Niza (1998, pp. 64-74).

Nome	Nível no teste inicial	Nível no teste final
D2	Pré-silábico	Alfabético
E	Silábico	Alfabético
J3	Silábico	Alfabético
M2	Silábico	Alfabético
T	Silábico	Alfabético

Quadro 5 – Níveis evolutivos de cada criança aquando da realização dos testes inicial e final

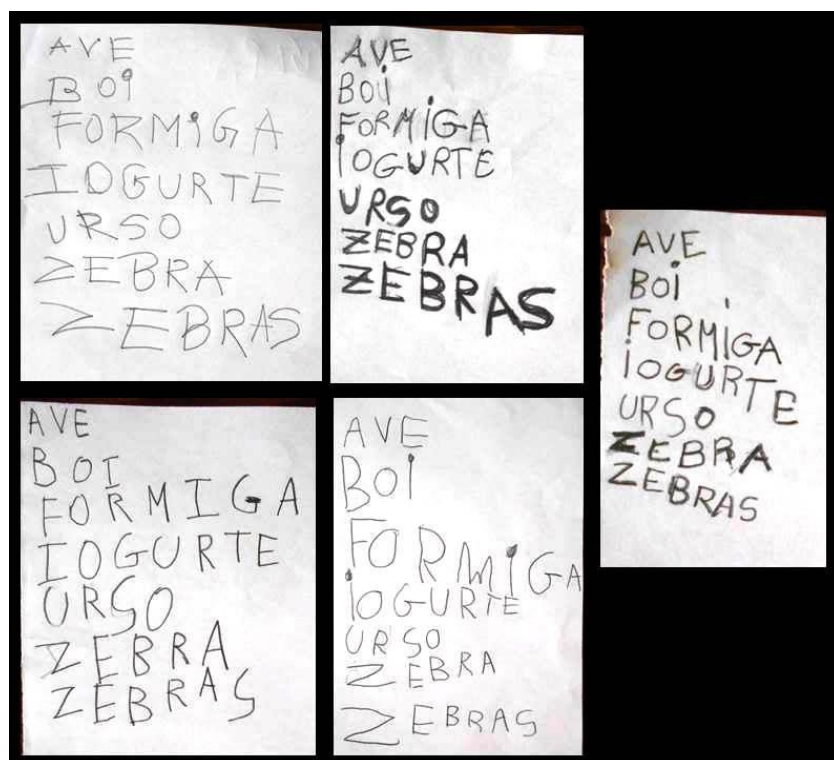


Figura 37 – Tentativas de escrita por parte das cinco crianças (teste final)

5.5.3. Conclusões

Devido ao fato de não decorrer das atividades dinamizadas, termos optado por referir o nome de todas as letras do alfabeto (exceto y e w) e associá-lo à sua forma escrita, todas as crianças foram capazes de identificar (quase) todas as letras, reconhecendo-as e indicando o nome das mesmas, como podemos constatar tendo em conta os resultados obtidos no teste final. Desta forma, verificamos uma evolução por parte de cada criança no que se refere ao reconhecimento das letras e ao conhecimento do seu nome, anteriormente à dinamização das atividades do nosso projeto de intervenção, as crianças reconheciam algumas letras, mas raramente eram capazes de nomeá-las.

No segundo momento do teste final, verificámos uma evolução, pois inicialmente representavam uma palavra com duas ou três letras (usavam apenas o conjunto de letras que conheciam) e, após a dinamização das atividades, as crianças já foram capazes de associar os sons das sílabas e das letras que constituem as palavras, representando corretamente a maioria das palavras pretendidas.

Assim, através da interação com as crianças, no âmbito de todas as sessões, tivemos a oportunidade de, ao longo do tempo, nos apercebermos que este programa já não estava a ser aplicado apenas na sala cinco do CIAQ, mas em casa, no seio familiar de cada uma das crianças. Com o apoio dos pais e familiares, dando atenção e incentivo às crianças para as atividades a realizar, o nosso trabalho foi mais gratificante e, por outro lado mais exigente, na medida em que o pequeno grupo de crianças queria descobrir mais e mais sobre a magia das letras, conhecer novas palavras e escrever histórias segundo a sua fértil imaginação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência que nem todas as atividades poderiam ser dinamizadas da mesma maneira consoante a idade e, por isso, tomamos a decisão de expandir as atividades para os mais pequenos, sendo que as atividades mais exaustivas e com maior grau de dificuldade foram dinamizadas sobretudo no horário da sesta (entre as catorze e as quinze horas), período em que na sala se encontravam essencialmente as crianças de cinco anos. Assim, sempre que possível as atividades foram abertas a todo o grupo e não somente ao pequeno grupo, embora o grupo de participantes para este estudo seja constituído apenas por cinco crianças de cinco anos.

Consideramos fundamental referir que as atividades realizadas podem (e devem) ser integradas nas rotinas diárias das mais diversas áreas de conteúdos, pois acreditamos que é nos pequenos detalhes que se descobrem enormes aprendizagens. Quando dinamizamos atividades de vários temas e as relacionamos com a escrita, abordando nomeadamente as letras, podemos despertar nas crianças o interesse em conhecerem as letras do alfabeto, em compreenderem que a uma letra associa-se geralmente um som e que essa relação é essencial para se aprender a ler e a escrever. Tarefas simples como preencher o quadro de presenças ou etiquetar os diferentes espaços da sala são estimulantes e promotores da aprendizagem da linguagem escrita.

Por sua vez, se o educador estiver sensibilizado para a importância, cada vez mais reconhecida pela investigação, das escritas das crianças muito pequenas, poderá dinamizar atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem escrita. Consideramos que as atividades elaboradas pela colega de estágio, Cátia Lopes, no âmbito do seu projeto de intervenção⁶, como criar um “cantinho da escrita” (com diferentes tipos de materiais) ou uma “caixa do correio” (para podermos enviar uma carta com determinada informação) são deveras estimulantes e potenciadoras da aquisição e da aprendizagem da linguagem escrita.

Enquanto futuras educadoras, a nossa preocupação inicial foi partir dos conhecimentos pré-adquiridos das crianças, isto é, avaliar para conhecer as competências que as crianças possuíam no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita. Essa

⁶ Visa a criação de espaços e ambientes promotores da aprendizagem da linguagem escrita Não referenciado bibliograficamente por ainda estar em fase de construção.

avaliação derivada da referida preocupação tinha como objetivo verificar os conhecimentos das crianças de forma que as atividades a desenvolver posteriormente estivessem adequadas e ajustadas, que estimulassem a curiosidade e permitissem uma evolução gradual dos conhecimentos adquiridos até então. Por sua vez, no que diz respeito às sessões do nosso projeto de intervenção, apercebemo-nos, perante a heterogeneidade do grupo da sala cinco, que as atividades não seriam desenvolvidas exclusivamente para as crianças de cinco anos, contando também com a participação de crianças com dois, três e quatro anos de idade.

Consideramos imprescindível referir que das sete crianças de cinco anos do grande grupo, apenas estão incluídas neste trabalho cinco, sendo omissas duas crianças (**F** e **M3**) que, devido aos fatores que, de seguida, explicaremos. **F**, embora tenha marcado presença em grande parte das atividades e tenha realizado muitas das tarefas propostas, não foi incluído neste estudo, mudou de instituição durante o período de implementação do nosso projeto de intervenção e, por isso, não conseguimos realizar com esta criança o teste final, não tendo, assim, dados para avaliar e, posteriormente, comparar com os do teste inicial. Por sua vez, **M3** também não consta do presente trabalho, pois embora tenha participado em algumas das atividades, na maioria das vezes demonstrou pouco interesse e entusiasmo pela descoberta das letras, preferindo brincar livre. Tendo em conta que se trata de uma criança com alguns atrasos a nível do desenvolvimento da linguagem, sendo inclusive acompanhado por um profissional de terapia da fala, consideramos ser preferível não incluir os seus trabalhos, podendo estes, muito provavelmente, influenciar os resultados obtidos.

No entanto, ao longo da dinamização das atividades do projeto de intervenção, verificamos que algumas atividades exigiam uma maior concentração, como por exemplo a elaboração do “livro do alfabeto”, pois embora as crianças participassem sempre de forma voluntária nas atividades, apercebemo-nos de que seria uma atividade de longa duração e que poderia tornar-se cansativa, pelo que a sua realização foi, propositadamente, dividida em pequenos períodos de tempo ao longo de todas as sessões.

De maneira a proporcionar um encadeamento das atividades e a contextualização das mesmas, apoiamo-nos no conto de histórias, em que, muitas vezes, eram alusivas às letras e ao alfabeto, como por exemplo “o H perdeu uma perna” de Ana Vicente ou

“abecedário maluco” de Luísa Ducla Soares. Ao narrar histórias alusivas ao alfabeto e à descoberta das letras do alfabeto, pretendíamos captar a atenção e aumentar os níveis de concentração e de participação de todas as crianças, despertando a curiosidade e interesse, antes, durante e após cada narração. Deste modo, ao optarmos pelo conto de histórias cujo conteúdo estivesse relacionado, de alguma forma, com as atividades a desenvolver, surgiu em nós a necessidade de procurar livros variados e adequados, de autores que escreviam para a educação infantil e, evidentemente, dentro da temática que pretendíamos abordar com o grupo. No decorrer desta procura, tentámos seleccionar histórias com boas ilustrações, apelativas e que representassem a narração, pois, numa fase anterior, tínhamo-nos apercebido que, fundamentalmente as crianças mais novas, de dois e três anos, focavam a sua atenção principalmente nas ilustrações.

Consideramos fundamental referir que muitas vezes, o texto original de uma determinada história exigia uma certa adaptação, aquando da sua narração, de forma que todas as crianças conseguissem compreender. Por outro lado, se pretendemos que as crianças desenvolvam competências no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, importa obviamente desenvolver o vocabulário das crianças. Assim e para aumentar a área vocabular das crianças, começamos por, intencionalmente, trabalhar o significado de determinadas palavras na história, o que proporcionou a que, ao longo das sessões, as crianças tomassem a iniciativa de questionar o significado das palavras que não conheciam.

Centralizando-nos, a partir de agora, no pequeno grupo, composto por cinco crianças de cinco anos, à medida que íamos dinamizando as atividades constituintes do projeto de intervenção, frequentemente nos questionamos e refletimos sobre os níveis de dificuldade e de exigência das atividades para as crianças. Além disso, refletimos também sobre as atividades, nomeadamente a forma como as dinamizamos, se proporcionamos atividades que as crianças pudessem trabalhar livremente ou de forma dirigida, se os recursos materiais eram apelativos e de carácter manipulativo e, claramente, na modalidade estipulada, dado que as atividades foram realizadas sobretudo em pequeno grupo e individualmente. Concluímos que deverá ter existido um pequeno desajuste entre estes aspetos, na medida em que algumas atividades, como a da elaboração do “livro do alfabeto”, se tornaram exaustivas para as crianças, devido à duração das mesmas. Desta

forma, consideramos que a vontade de obter resultados divulgadores da evolução visível diariamente, ajudou a que, por vezes, nos esquecêssemos de uma questão da máxima relevância: a motivação das crianças. Efetivamente, é importantíssima a motivação da criança, a sua curiosidade natural e o seu desejo de descobrir e aprender sempre mais. Torna-se, assim, essencial, deixarmos as crianças expressarem-se quanto às suas opiniões e vivências, podendo, desta forma, o educador, ao invés de recolher dados que permitam verificar uma possível evolução de aprendizagem, refletir diariamente acerca das atividades que propõe às crianças e se elas estarão ou não ajustadas à motivação e aos interesses de cada criança e de todas, de forma a não encararem as atividades propostas como uma obrigatoriedade. O fator da obrigatoriedade foi, sem dúvida, a principal distinção encontrada por nós entre as duas valências educativas pelas quais tivemos a oportunidade de passar. Esta, resulta de momentos experienciados no 1.º CEB, no primeiro semestre da Prática Pedagógica Supervisionada A1, e o que vivemos no pré-escolar, no segundo semestre da UC supracitada, pois no 1.º CEB existe a ideia de obrigação, pelo programa curricular a cumprir pré-estabelecido pelo ME, pelas metas de aprendizagem a atingir, pela ideia de acompanhar todos os conteúdos a abordar através dos manuais respetivos a cada uma das áreas curriculares, tudo isto por cada ano de escolaridade, para que, dessa forma, a criança progrida no seu percurso estudantil.

A implementação das sessões de atividades pertencentes ao projeto de intervenção foi realizada pouco tempo depois do início do ano letivo, sendo influenciada pela entrada de crianças novas no grupo. Segundo a educadora da sala, esta alteração sentida ao iniciar o ano letivo, gerou mudança de rotinas e uma fase de adaptação quer para as crianças que ingressaram no grupo quer para aquelas que já constituíam o grupo. Neste sentido, para fomentar o diálogo entre as crianças com o intuito facilitar a sua integração, neste projeto tentamos articular as diversas áreas do saber, dando sempre relevo ao objetivo geral, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Julgamos, ainda, ser essencial sublinhar mais um aspeto, o fato de os resultados obtidos pelos registos e observações efetuados poderem ser, eventualmente, influenciados pelas rotinas diárias, isto é, pelas circunstâncias particulares, familiares ou sociais que, de alguma forma, poderão levar a criança a, por exemplo, não estar tão predisposta no momento em que foi sujeita à implementação do projeto de intervenção.

Centrando-nos na nossa prestação, admitimos que, aquando da avaliação da evolução das competências adquiridas pelas crianças ao longo das sessões de intervenção e, fundamentalmente, na aplicação e na análise dos dados recolhidos dos testes inicial e final, concentramo-nos maioritariamente em referir o que a criança ainda não sabia fazer e no que ainda não era capaz de fazer naquele momento, não valorizando, talvez, suficientemente o esforço e dedicação que cada criança teve para conseguirmos obter os resultados apresentados.

O período de tempo para estágio referente à PPS já, por si só, é escasso, então quando pretendemos elaborar e aplicar um projeto de intervenção em tão pouco tempo, ainda mais difícil se torna, pois nem sempre conseguimos conhecer as crianças como gostaríamos, bem como os seus interesses e as suas necessidades, suficientemente, para preparar atividades adequadas e pertinentes. A interrupção realizada na altura do natal poderá ter influenciado um pouco os resultados obtidos, na medida em que as crianças ficaram cerca de duas a três semanas sem manter o mesmo contato com os suportes escritos e sem desenvolver atividades direcionadas à aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, à aprendizagem das letras do alfabeto.

Por outro lado, consideramos importante referir os aspetos que entendemos serem limitações à realização do projeto de intervenção. A nossa inexperiência como educadoras poderá constituir uma limitação, na medida em que consideramos que nós, certamente não nos sentimos preparadas suficientemente para o desafio, obrigando-nos assim a fazer mais leituras e pesquisas sobre o tema. Ora, consideramos que este desafio que nos foi apresentado despoletou em nós a vontade de ultrapassar os nossos medos de fracassar, esforçando-nos, assim, por aprofundar os nossos conhecimentos e, ao vivenciar momentos que nos ajudaram a refletir, sentimos que o desafio se revelou uma ponte para atingir metas e alcançar aprendizagens. Por sua vez, a ausência da análise das interações das crianças para compreender melhor a passagem entre os diferentes tipos de escrita, o reduzido número de crianças em estudo, a não exploração do tipo de palavras utilizadas e ausência de pseudo-palavras, assim como, a inexistência de termo de comparação (grupo de controlo) constituem igualmente limitações à realização do presente trabalho. Em anexo (Anexo 4) colocaremos algumas sugestões de atividades para futuras intervenções.

De uma forma generalizada, podemos concluir que cumprimos o nosso grande objetivo, proporcionamos aprendizagens decorrentes de momentos divertidos, resultantes do brincar, experienciar e refletir acerca da escrita e das suas convenções. Consideramos que se tornou claro que o educador assume um papel da máxima relevância no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar, nomeadamente através das atividades propostas às crianças, do seu exemplo e, também, do apoio e motivação.

Em suma, enquanto alunas estagiárias e futuras educadoras, consideramos que “aprendemos muito mais construindo conhecimento do que recebendo conhecimento” (Sim-Sim, 2001, p.24), e foi isso que nós fizemos, aprender construindo conhecimento em vez de simplesmente o absorver. Esperamos, por isso, que o percurso de aprendizagem construído se manifeste tão rico para as crianças quanto foi para nós, pois além das muitas aprendizagens e competências adquiridas por parte das crianças, estamos certas de que a implementação do projeto de intervenção se revelou uma autêntica vivência e partilha de emoções, saberes e relações, em ambos os sentidos.

7. REFERÊNCIAS

Bibliografia

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., Beeler, T., (2006), *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, Porto Alegre: Artmed;
- Alarcão, I., (1996), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora;
- Alarcão, I., (2000), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora;
- Alves Martins, M. & Niza, I., (1998), *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Universidade Aberta;
- Alves Martins, M. & Lourenço, C., (4 a 6 de fevereiro de 2010), Evolução da linguagem escrita no pré-escolar, *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, p. 2749-2762, acedido a 20 de setembro de 2012, em http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/lourenco_c._alves_martins_m._2010_evolucao_da_linguagem_escrita.pdf;
- André, A., (1996), *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Porto Editora;
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. A., (2007), *O Ensino da Escrita. A dimensão textual*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação;
- Borges, H. & Pereira, L. Á. (2011). *A Poesia das Letras – Atividades com o texto poético no 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora;
- Curto, L., Morillo, M., Teixidó, M., (1995), *Escribir y leer – I De Cómo los niños aprenden a escribir y a ler*, Ministério de Educación y Ciencia, Edelvives;

- Curto, L., Morillo, M., Teixidó, M., (1995), *Escribir y leer – II De Cómo enseñar a escribir y a ler*, Ministério de Educación y Ciencia, Edelvives;
- Curto, L., Morillo, M., Teixidó, M., (1995), *Escribir y leer – III Actividades y recursos para el aula*, Ministério de Educación y Ciencia, Edelvives;
- Esteve, M. F., (2004), *Leer y escribir para vivir. – Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*, España: Imprimeix;
- Ferreiro, E., (1986), *Alfabetização em Processo*, São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados;
- Ferreiro, E. & Teberosky, A., (1988), *Psicogénese da língua escrita*, Artes Médicas;
- Gomes, J. A., (1996), *Da Nascente à Voz*, Editorial Caminho;
- Lopes, J. A., (2006), *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância – Manual de actividades*, Edições ASA;
- Marques, Ramiro., (1990), *Ensinar a ler, aprender – Um guia para pais e educadores*, Texto Editora;
- Martins, M. A., (1994), *Descobrimos a Linguagem Escrita – Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*, Lisboa: Escolar Editora;
- Mata, L., (2008), *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*, Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação;
- Nemirovsky, M., (2002), *O Ensino da Linguagem Escrita*, trad. Neusa KERN Hickel, Porto Alegre: Artmed;
- Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores;
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora;

- Pimenta, S., Lima, M., (2004), *Estágio e Docência*, São Paulo: Cortez Editora;
- Portugal, G., Laevers, F., (2010), *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*, Porto: Porto Editora;
- Reis, C., Adragão, J. V., (1990), *Didáctica do Português*, Lisboa: Universidade Aberta;
- Ribera, P., (2008), *El Repte D’Ensenyar a Escriure: L’ inici de la producció de textos en Educació Infantil*, Departament de Didáctica de la Lengua i da Literatura – Universitat de València;
- Rojo, R., (1998), *Alfabetização e Letramento – Perspectivas Linguísticas*, Mercado das Letras;
- Sim-Sim, I., (2001), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Porto Editora;
- Sim-Sim, I., (1998), *Desenvolvimento da linguagem*, Universidade Aberta;
- Sim-Sim, I., (2006), *Ler e Ensinar a Ler*, Edições Asa, Coleção: Práticas Pedagógicas;
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C., (2008), *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação;
- Teberosky, A., (1992), *Cuadernos de Educación – Aprendiendo a Escribir*, I.C.E Universitat Barcelona: Horsori Editorial;
- Viana, F. L., (2001), *Melhor Falar Para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*, Centro de estudos da criança, Universidade do Minho;
- Zorzi, J. L., (1998), *Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico*, Artes Médicas, Porto Alegre;

Documentos Oficiais

Ministério da Educação e DGIDC, (2010), *Metas de aprendizagens – Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico*, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa;

Ministério da educação, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação;

Webgrafia

Site oficial das Metas de Aprendizagem. Disponível em:

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

Vídeo: Alfabeto do Canal Panda. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=z2S3E45llvw&hd=1>

ANEXOS

Anexo 1

Teste Inicial – Letras: reconhecimento e designação

D2

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x	x		x	x			x	x	x		x	x		x	x			x		x	x	x	
Conhece mas não se lembra do nome														x						x				
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece			x			x	x				x						x	x						x

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome		x		x					x	x			x		x	x			x			x	x	

Conhece mas não se lembra do nome	x																		x				
Conhece mas não sabe o nome																							
Não conhece			x		x	x	x	x			x	x		x			x	x			x		x

E

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x		x	x	x	x		x	x	x		x	x		x			x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome														x		x								
Conhece mas não sabe o nome																								

Não conhece		x					x				x						x							
-------------	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x		x			x			x			x			x				x	x		x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																x					x			
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece		x		x	x		x	x		x	x		x	x			x	x						

J3

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o	x									x		x	x		x				x		x		x	x

nome																							
Conhece mas não se lembra do nome													x										
Conhece mas não sabe o nome																							
Não conhece		x	x	x	x	x	x	x	x		x					x	x	x		x		x	

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome									x	x					x				x		x		x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x		x		x		

M2

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																	x							
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x		x		x	x			x	x	x		x		x	x		x	x	x	x	x	x	x

Conhece mas não se lembra do nome																							
Conhece mas não sabe o nome		x					x				x		x										
Não conhece				x			x										x						

T

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x				x				x			x			x			x	x		x		x	
Conhece mas não se lembra do nome							x													x				
Conhece mas não sabe o nome																								

Não conhece		x	x	x		x		x		x	x		x	x		x	x					x		x
-------------	--	---	---	---	--	---	--	---	--	---	---	--	---	---	--	---	---	--	--	--	--	---	--	---

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome									x			x			x				x		x		x	
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece	x	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x		x	x	x				x		x

Anexo 2

Quadro de intervenções

N.º de Intervenção	Data(s)	Descrição
Antes	14 de novembro	Teste inicial
1	27 de novembro	Apresentação do projeto de intervenção. Conto e interpretação da história “ABC” de Luísa Ducla Soares. Visualização do Vídeo “Alfabeto” do Canal Panda. Apresentação e início da elaboração do “livro do alfabeto”
	28 de novembro	
2	4 de dezembro	Sessão dedicada ao conhecimento das vogais: História “AEIOU – História das cinco vogais” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar. Ficha “Encontra as vogais e os seus esconderijos” alusiva à história. Continuação da elaboração do “livro do alfabeto”.
3	5 de dezembro	Continuação da elaboração do “livro do alfabeto” Atividade “A árvore de natal feita com letras”
	6 de dezembro	
4	11 de dezembro	Continuação da elaboração do “livro do alfabeto” Atividade “Aprender a soletrar o meu nome”
	12 de dezembro	
	10 de janeiro	
5	10 de janeiro	Conclusão da elaboração do “livro do alfabeto” Elaboração do cartaz do alfabeto.
Depois	10 de janeiro	Teste final

Anexo 3

Teste Final – Letras: reconhecimento e designação

D2

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não																								

sabe o nome																							
Não conhece																							

E

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Conhece mas não se lembra do nome																							
Conhece mas não sabe o nome																							
Não conhece																							

J3

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não																								

sabe o nome																							
Não conhece																							

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome							x																	
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

M2

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

nome																							
Conhece mas não se lembra do nome																							
Conhece mas não sabe o nome																							
Não conhece																							

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

T

Letras maiúsculas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome																								
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

Letras minúsculas	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
Conhece e sabe o nome	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conhece mas não se lembra do nome					x																			
Conhece mas não sabe o nome																								
Não conhece																								

Anexo 4 - SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Introdução

Depois de todas as reflexões efetuadas com base na nossa intervenção enquanto alunas estagiárias e futuras educadoras, apresentaremos e descreveremos três atividades⁷ que, tal como o conjunto de atividades dinamizadas no nosso projeto de intervenção, têm o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências de escrita em crianças de 5 anos. Neste sentido, poderão ser igualmente implementadas na valência de pré-escolar, sendo que poderão ser dinamizadas para todo um grupo heterogéneo (crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos). Na aplicação destas atividades sugerimos que sejam realizadas preferencialmente em pares ou em pequenos grupos, de forma a estimular a partilha de opiniões e conhecimentos e a desenvolver capacidades que as ajudem a trabalhar em equipa.

Descrição das Atividades

A primeira atividade tem como objetivo que as crianças sejam capazes de fazer a correspondência entre letras e sons iniciais nas palavras. Pretendemos, por isso, que as crianças observem cada uma das letras e, também, que comecem associar o som à letra que o representa. Assim, num primeiro momento, através de cartões, com as fotografias individuais do grupo e o respetivo nome, uma criança escolhida aleatoriamente retiraria um cartão e, a criança referente ao cartão seria a primeira a jogar. Esta seria questionada pela educadora quanto ao seu nome, isto é, qual o nome da letra pela qual começa o seu nome.

Posteriormente, escolheria dois colegas e teria que dizer a letra inicial do nome dos mesmos. Por fim, retiraria um novo cartão e a criança representada nesse cartão seria a próxima a jogar. Importa referir que, até serem referidos todos os nomes da sala, as crianças não poderiam repetir os nomes dos dois colegas. Num segundo momento, seriam apresentados dois conjuntos de cartões ao grupo. No conjunto I, os cartões ilustravam letras do alfabeto e, no conjunto II, eram apresentadas imagens de objetos (cuja inicial do seu nome começaria por uma das letras do I). Note-se que é suposto existirem mais

⁷ As atividades foram elaboradas tendo por base Pereira & Azevedo (2005), Mata (2008), Pereira (2008) e Borges & Pereira (2011).

imagens (e conseqüentemente nomes) do que letras, com o intuito de repetirem, intencionalmente, a mesma letra. Assim, primeiramente, em conjunto, começavam por dizer o nome de todos os objetos e, posteriormente, mostrar as figuras aleatoriamente e solicitar às crianças que digam o seu nome e identifiquem a letra inicial do mesmo.

Numa outra atividade consideramos igualmente essencial dar continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto de intervenção e, por isso, o objetivo é o reconhecimento do nome das letras. Neste sentido seriam apresentadas pequenos cartões com as letras do alfabeto. Aleatoriamente seria escolhida uma criança para iniciar o jogo e, esta, chamada de “chefe”, retiraria um cartão e teria que dizer e escrever a letra representada. Por sua vez, os colegas do grupo teriam uma missão: dizer, vez à vez, uma palavra começada por essa mesma letra. Quando não se lembrassem de mais palavras, a última criança a lembrar-se de uma palavra, iria jogar.

Numa terceira atividade, separar-se-ia o grande grupo quatro pequenos grupos, sendo o objetivo o reconhecimento de letras e de palavras. Assim, existiriam quatro conjuntos de cartões (um para cada pequeno grupo) com palavras referentes a objetos da sala e quatro outros conjuntos (um para cada pequeno grupo) com pelo menos três conjuntos das letras do alfabeto. Cada equipa teria que eleger um representante (por votação) e, posteriormente, essa criança escolhida retiraria um cartão com uma palavra e, em cada pequeno grupo, as crianças teriam que encontrar no baralho do segundo conjunto as letras necessárias à construção dessa palavra. Ganha um ponto a equipa que terminar primeiro a construção de todas as palavras. Num segundo momento, separar as letras de uma palavra será o objetivo, e, primeiramente, uma criança (escolhida aleatoriamente) diz uma palavra para que, numa fase seguinte, as crianças tentem soletrá-la e, assim, ditem à educadora as letras que consideram constituir essa palavra.